

I

'Atlas convivencial'

Taller experimental de habitabilidad, innovación y creatividad

ANGELIQUE TRACHANA

CUADERNOS
DEL INSTITUTO
JUAN DE HERRERA
DE LA *ESCUELA DE*
ARQUITECTURA
DE MADRID

5-23-13



I
'Atlas convivencial'
Taller experimental de habitabilidad, innovación y creatividad

ANGELIQUE TRACHANA

CUADERNOS
DEL INSTITUTO
JUAN DE HERRERA
DE LA *ESCUELA DE*
ARQUITECTURA
DE MADRID

5-23-13

C U A D E R N O S
D E L   I N S T I T U T O
J U A N   D E   H E R R E R A

NUMERACIÓN

2 Área
51 Autor
09 Ordinal de cuaderno (del autor)

TEMAS

1 ESTRUCTURAS
2 CONSTRUCCIÓN
3 FÍSICA Y MATEMÁTICAS
4 TEORÍA
5 GEOMETRÍA Y DIBUJO
6 PROYECTOS
7 URBANISMO
8 RESTAURACIÓN
0 VARIOS

Atlas convivencial I. Taller experimental de habitabilidad, innovación y creatividad.

Instituto Juan de Herrera.
Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid.
Gestión y portada: Almudena Gil Sancho.
CUADERNO 378.01 / 5-23-13
ISBN-13 (obra completa): 978-84-9728-429-5
ISBN-13: 978-84-9728-430-1
Depósito Legal: M-25138-2012

Índice

alumnos:

ADAMAKIS, Stéfanos
CAFFARENA VARGAS-MACHUCA, Eugenio
CARNEVALI FURTADO DE MEDEIROS Fernanda
CORCHADO RODRÍGUEZ, Marta
ELLWANGER, Oscar
GARCÍA MOZOTA, María
GONZÁLEZ ABARISQUETA, Ainhoa
GONZÁLEZ MARSAL, José
HIJAS CID, Marta
JERÓNIMO PÉREZ, Lidia
KJARTANSCON, Johann Magnus
ORDUÑA MOZO, Guillermo
PÉREZ FRADE, Ana
RIVERA LARA Jania María
ROMERO ALONSO, Julio Alejandro
RUIZ DE VELASCO GONZÁLEZ, Borja
STOUSTRUP, Johan

ASTASIO SORIANO, Alicia
GARCÍA PEÑA, Rocío
GONZÁLEZ ABARISQUETA, Ainhoa
MANTUANO, FABIO
MARTÍNEZ GARCÍA, Alberto
PÉREZ CARASCAL, Alicia

Taller experimental de habitabilidad, innovación y creatividad

El Taller se plantea como un PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA de la Universidad Politécnica de Madrid y dentro de las asignaturas optativas de DIBUJO AVANZADO E INTERPRETACIÓN ARQUITECTÓNICA 1 y 2.

Las asignaturas de Dibujo Avanzado e Interpretación Arquitectónica 1 y 2 tienen como objetivo proporcionar al alumno la posibilidad de prolongar el aprendizaje de las herramientas y procedimientos gráficos de la concepción arquitectónica a lo largo de todos los cursos de la carrera de Arquitectura, una vez superadas en el primer año las utilidades básicas y puramente instrumentales del dibujo. El aprendizaje de herramientas no se puede concebir independientemente de los procesos de la ideación arquitectónica. Por esto, en este taller desencadenamos procesos proyectuales innovadores que proponen transformaciones en el ámbito de la ciudad y provocan que el alumno se involucre con naturalidad en ejercitaciones hipermediales. Son proyectos que parten de iniciativas individuales y en grupo siempre conducentes a producir experiencias vitales del espacio de la convivencia.

Entendemos los procesos la ideación arquitectónica dentro de una realidad aumentada en la que se desenvuelve la vida cotidiana de las personas hoy. La mediación tecnológica se introduce en todas las facetas de la vida de las personas, influye en las condiciones del habitar y convivir o el transitar nómada y efímero y transforma la percepción del entorno y la que tenemos de nosotros mismos. Las herramientas tecnológicas estimulan la percepción sensible y dinámica de la realidad. La visión estática de la ciudad concebida como edificios, monumentos, elementos estables… se transforma en una visión dinámica consistente en situaciones y eventos interactivos, participación ciudadana, convivencia... Los medios tecnológicos tienen la capacidad no sólo de representar sino de construir la realidad. Además potencian la creatividad de los ciudadanos. En este sentido, nuestro taller es impulsor de procesos heurísticos e innovadores que involucra la participación ciudadana *in situ* y a través de las redes sociales.

La propuesta global del taller es la ampliación de la formación arquitectónica implicando el alumno a desarrollar experiencias dentro de esa realidad aumentada donde la frontera entre lo real y lo virtual se funde. Se trata de una investigación de la realidad con propuestas de transformación que se producen en múltiples formatos como la “deriva” urbana, mapas psicogeográficos, *performances*, acciones poéticas, instalaciones, arte urbano, reciclaje, video-arte, fotografía, internet (*net.art), weblog, etc.*

Los objetivos primordiales del taller son:

-el desarrollo de la imaginación y la creatividad para conjeturar futuros posibles tanteando transformaciones que requieren ajustes estéticos-ambientales y funcionales;

-adquirir una experiencia operando directamente sobre la realidad (aumentada) y gestionando recursos muy heterogéneos;

-optimizar el uso de los diferentes medios y herramientas superando los límites convencionales de la expresión gráfica arquitectónica explorando las potencialidades expresivas y comunicativas de los nuevos medios tecnológicos y ampliando el conocimiento sobre la arquitectura y la ciudad accediendo a una nueva reflexión a través de ellos.

-fomentar el aprendizaje cooperativo y la autogestión de procesos complejos;

-aprendizaje en valores asociados a las competencias arquitectónicas propiamente y valores de ciudanía conjuntamente;

-desarrollo del juicio crítico y la capacidad de conocerse a sí mismo.

El Concepto ‘Atlas’



Partiendo del atlas de imágenes ‘Mnemosyne’ de Aby Warburg como método experimental-heurístico desarrollamos una pedagogía basada en la asociación de datos y recursos muy heterogéneos para emprender proyectos y acciones en el ámbito de la ciudad. Llamamos ‘Atlas convivencial’ nuestro proyecto porque predomina en él la multiplicidad de puntos de vista, recursos y operatividades que posibilitan un aumento de la capacidad perceptiva y la capacidad de acción que desencadena procesos dinámicos y participativos en el ámbito de la ciudad. Tratamos de hacer una nueva reflexión sobre lo arquitectónico como espacio habitable mediada por las nuevas tecnologías donde la formación en el manejo de los medios de expresión adquieren su plena dimensión como sistemas mediales de conocimiento, de innovación, de comunicación, y convivencia.

El atlas de imágenes, ‘Atlas Mnemosyne’, compuesto por Aby Warburg entre 1924 y 1929, constituye una referencia fascinante de los procesos educativos y creativos. El ‘Atlas Mnemosyne’ reunía los objetos de la investigación de Warbug en un dispositivo de ‘paneles móviles’ constantemente montados, desmontados y remontados. Se pretendía a través de la potencia visual de la asociación de imágenes descubrir aspectos desconocidos e insólitos de una determinada cultura. Esa paradójica obra maestra y testamento metodológico de Aby Warburg transformó el modo de comprender las imágenes incorporando cuestiones radicalmente nuevas para la comprensión del arte y, en particular para la comprensión de la memoria inconsciente. Warburg como sus contemporáneos artistas plásticos de vanguardia Kurt Schwitter, László Moholy-Nagy, fotógrafos de ‘estilo documental’ como August Sander o Karl Blossfeldt, cineastas de vanguardia como Dziga Vertov o Sergei Eisenstein, escritores como Walter Benjamin o Benjamin Fondane, e incluso los poetas y artistas surrealistas como Georges Bataille o Man Ray descubrían la apasionante operatividad de las imágenes en la construcción de un pensamiento visual tanto en las artes plásticas como en el cine y la literatura.

Si Warbug trataba de hacer de la asociación de imágenes un recurso para observar un determinado aspecto de la cultura histórica, era para poder manejar críticamente y creativamente esa arqueología de la memoria “desmontándola” para imaginar modelos alternativos. Los ‘Atlas’ de imágenes, descubren ante nuestros ojos cómo se pueden reconstruir a partir de fragmentos dispersos del mundo, nuevos sentidos dentro de cualquier disciplina e incluso interdisciplinarmente. Se encuentran así sentidos de las cosas fuera de las clasificaciones habituales, géneros de conocimiento nuevo, modelos alternativos que nos abren los ojos sobre aspectos del mundo inadvertidos, sobre el inconsciente mismo de nuestra visión. Si el 'Atlas' aparece como un trabajo incesante de recomposición del mundo, es principalmente porque como decía Bertolt Brecht “el mundo mismo sufre constantemente descomposiciones, una detrás de otra. La dislocación del mundo es el verdadero sujeto del arte”.

Enseñar a interpretar la realidad lleva implícito un aprendizaje emprendedor de procesos de transformación de la misma, lo que implica reconfiguraciones del orden del espacio y el tiempo. (desde un punto de vista del proyecto arquitectónico). Aquí pretendemos hacer un nuevo enfoque del tipo de información que requerimos habitualmente para proyectar y los modos de acceder a esos datos. Nuestra principal fuente es la observación atenta de la vida cotidiana, las descripciones minuciosas de lo que parece incluso insignificante, las vidas individuales, los rituales diarios… una visión sensible y extrañada del complejo hecho que constituye el espacio de habitar y convivir de los seres humanos, Este es un aprendizaje práctico en la distancia corta, donde el papel del arquitecto y del ciudadano-usuario se confunde; un acercamiento a la vida cotidiana de los individuos que viven y conviven en la ciudad.

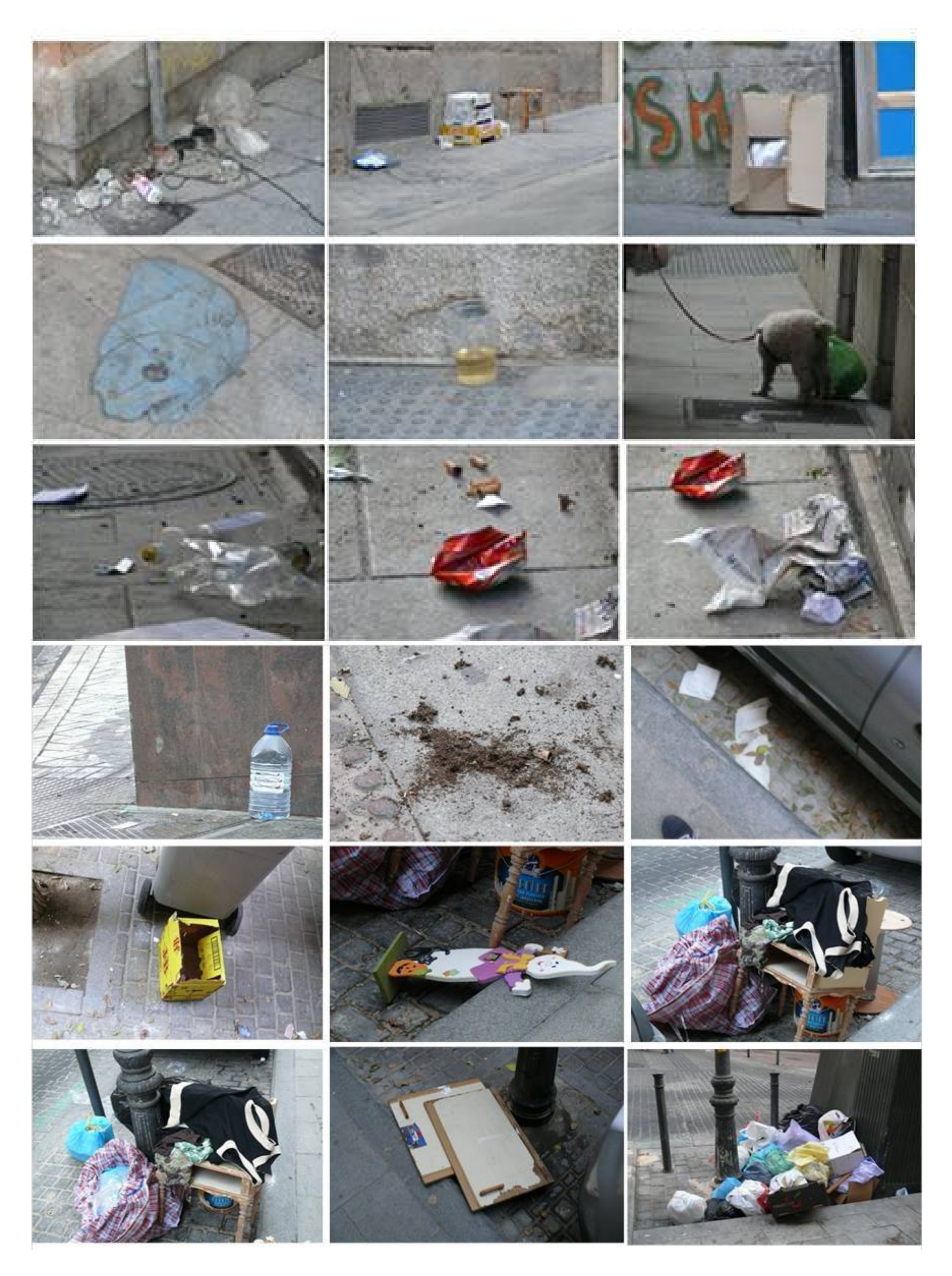


El Mercado de San Miguel: fotografías del grupo de estudiantes Jania María RIVERA LARA, Fernanda CARNEVALI FURTADO DE MEDEIROS y Oscar ELLWANGER

> "Benjamin en sus *pasajes* parisinos insta a captar el mundo a través de las imágenes, interpretar las imágenes como accidentes imprevistos y extrañantes en los "umbrales" de la experiencia y la memoria individual o colectiva. Los "umbrales" benjaminianos son estas "encrucijadas" de potenciales cambios de rumbo, de caminos alternativos. Benjamín en su escritura abrió "umbrales" de un pensamiento complejo de múltiples ramificaciones en el continuo de los mitos dominantes con invenciones de imágenes mentales nodales o con la destrucción y reconstrucción del pensamiento a partir de los escombros. En los "retratos" benjaminianos de las ciudades, la ciudad se presenta en su materialidad como una cristalización concreta de una forma de vida social donde cada vida individual deja sus particulares huellas. La fisiognomía de la ciudad se capta como recuperación intelectual de la experiencia. La estructura de la experiencia de la ciudad es la travesía. Las ciudades se reconstruyen de fragmentos, de discontinuidades, de descripciones que pretenden estabilizar aspectos que se deterioran en el flujo de la narración mítica y se rearticulan como "constelaciones" nuevas y abiertas. Los aspectos seleccionados en las descripciones son nudos de la experiencia de la articulación del espacio y el tiempo. La ciudad se reconoce como laberinto de entradas y pasos donde cada recorrido es un recorrido vital". (Trachana, 2012)

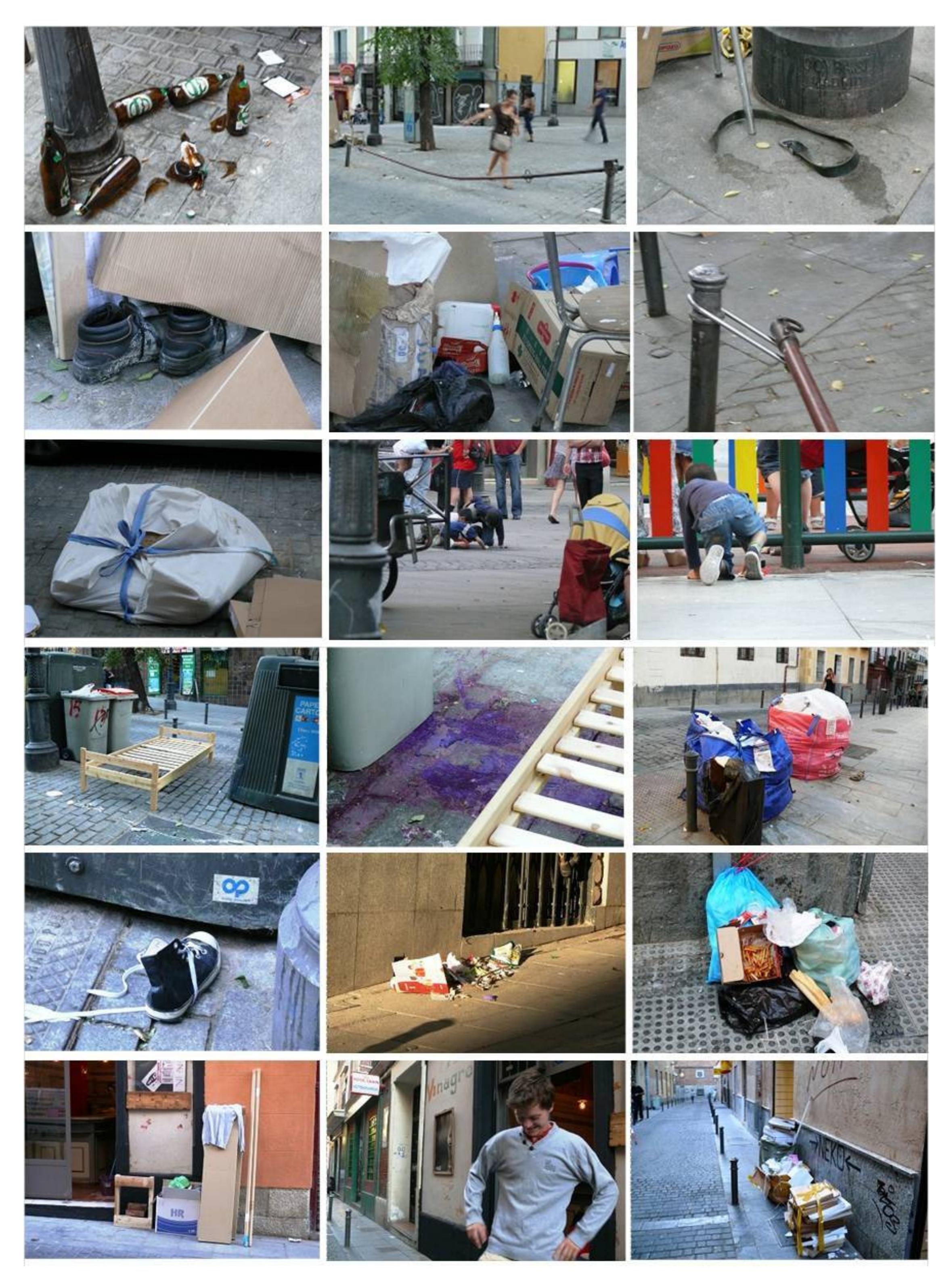
Lo primero que hacemos en este taller es instar los participantes a pasear. Empezamos sin saber qué hacer. Vagamos hasta encontrar un estímulo una motivación. Más que nuestras obsesiones o conceptos previos, es lo que hay allí fuera lo que estimula nuestra imaginación y creatividad, modifica lo preconcebido arbitrario, nos hace cambiar el rumbo de nuestro pensamiento y ver con ojos nuevos como si fuera por primera vez. Es la experiencia de la vida urbana como trayectorias individuales que escapan de cualquier sistematización y que pueden conducir a una enorme variedad de prácticas que atraviesan la vida urbana.

Estas imágenes forman parte de los registros iniciales de este grupo de estudiantes que continuaron su paseo (paseos) hacia el barrio de Lavapiés. Estas imágenes de la abundancia y la opulencia en seguida fijaron en su percepción un fuerte contraste, una realidad muy distinta.

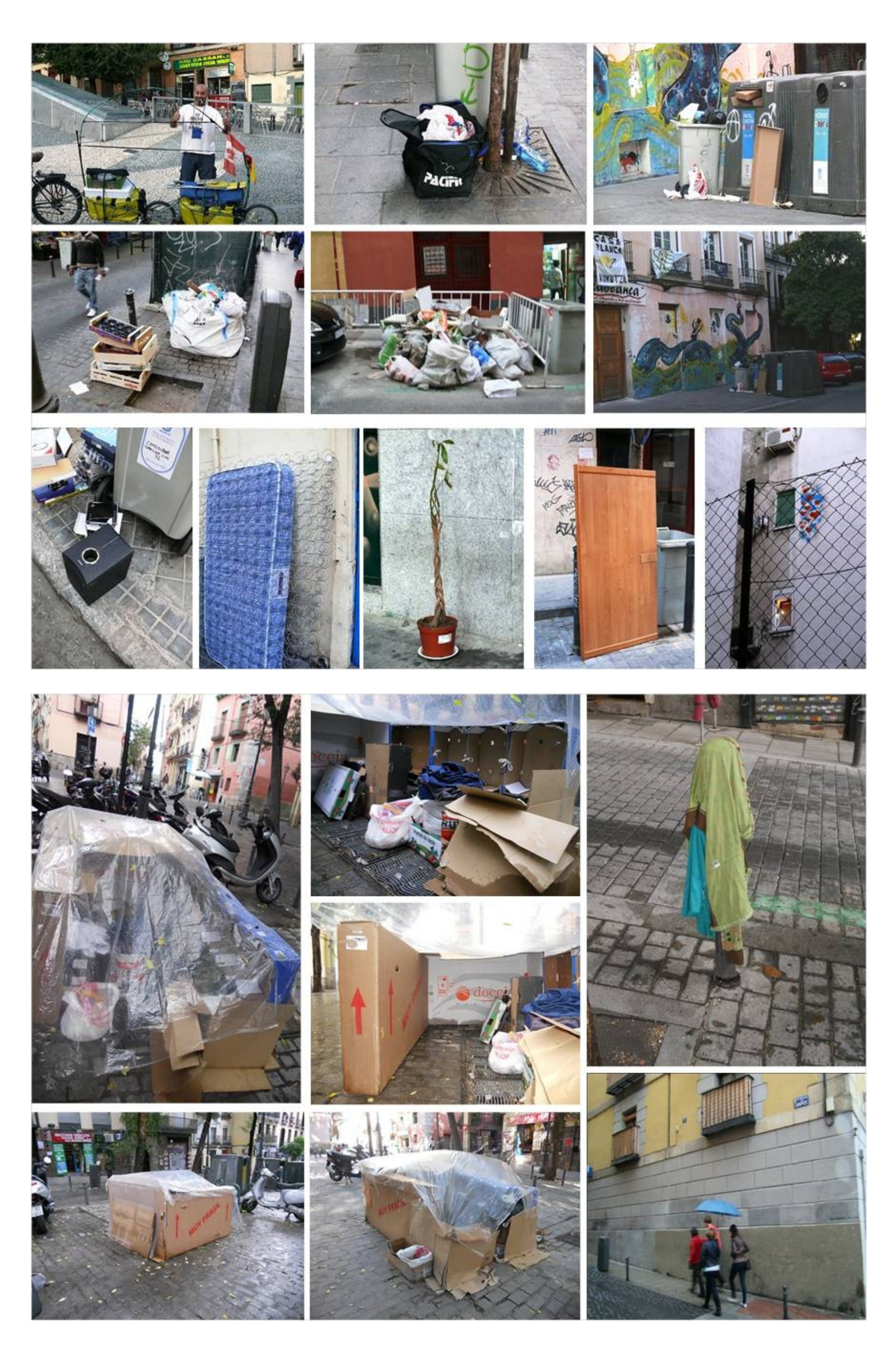


Paseando por Lavapiés seleccionaron un tema. Lo que les impactó fue la cantidad de desperdicios, basura y otros elementos que observaban como se recogían y se reciclaban. Inconscientemente adoptaron como actitud mimética recoger cosas sin saber muy bien porque. Al principio haciendo fotografías y grabando videos.

Pasear y observar, estar abiertos… lleva a la descripción atenta y minuciosa, a la multiplicidad de registros directos de la realidad. es la segunda instancia que hacemos a los participantes de nuestro taller.



“En la selección del objeto se ubica la esencia del acto artístico y no en la creación ni en la imagen visual de la obra. Esta fue la trasgresión y violencia con la que Duchamp convertía *le objet trouvé* o el concepto del *ready-made* en el núcleo de la creación artística y combatía el arte convencional -visión compartida con los dadaístas (Zurich,1916)-. Duchamp otorgaba una nueva identidad al objeto manufacturado que se descontextualiza de su entorno común y así buscaba demoler las barreras entre el arte y la vida. Cualquier objeto podía convertirse en una obra de arte y cualquiera podía ser un artista. El arte no está en el objeto sino en la conciencia, en la mirada que se arroja sobre él” (Trachana, 2012).



Al andar, se encontraron con formas bastante insólitas de habitar el espacio urbano y no menos creativas que el inventor, el artista urbano y el indigente como Crusoe reconstruyen con y en los escombros de una civilización. La creación está en cualquier cosa. Con cualquier cosa se puede inventar otra nueva. Tomando en su mano residuos del mundo, el ser humano ha podido inventar otros mundos.

Entendemos que los datos geoespaciales objetivos, planos, fotografías aéreas y perspectivas...si bien necesarios no son suficientes para comprender la complejidad del los hechos urbanos, para actuar creativamente en el espacio habitable y para afrontar la realidad de una manera desinhibida y nueva sin caer en los métodos consabidos y las tendencias estilísticas impuestas por las modas. Es preciso complementar la objetividad de los datos geográficos y catastrales con otro tipo de información más subjetiva, más dinámica, acorde con una nueva cotidianeidad basada en variables tan heterogéneas como puedan ser el paisaje sonoro de la zona, el olor de la calle, las resonancias literarias, los matices étnicos y foclóricos, la movilidad, las tribus y tendencias urbanas, el signo político del barrio, el color de la hinchada futbolística, la densidad de voluntariado, la calidad ambiental o la desidia…, un sinfín de variables que no forman parte de los datos que nos proporcionan los satélites, la información geográfica y catastral y las diferentes bases de datos y que, sin embargo, todas ellas -y muchas más que entre todos vamos descubriendo y valorando- son ingredientes de la habitabilidad.

Manejamos información de fuentes directas, la descripción honesta del área estudiada por sus propios moradores, la agudización máxima de los sentidos y múltiples registros que la imaginación creativa luego sintetizará, lo que dará lugar en una reflexión compleja sobre los hallazgos, incluso inesperados, y sus infinitas asociaciones; una reflexión seria y flexible, pero disciplinada, que facilitará una comprensión nueva de aspectos antes inadvertidos.

No se trata de una aproximación purovisualista ni formalista de la realidad y tampoco de una manera de afrontar los problemas proyectuales y arquitectónicos con determinados criterios, procedimientos, técnicas, conceptos y teorías preestablecidas. Se trata simplemente de amoldarse a la realidad a través de los sentidos, la empatía con el otro, la experiencia vital y la flexibilidad, sin argumentos preconcebidos. La alternativa radica en entender lo arquitectónico-urbano no exclusivamente en términos morfológicos como resultado del binomio forma/diseño sino como acciones y competencias de los formantes -los habitantes, usuarios o participantes-. Frente a una forma de actuar basada a las modelaciones metodológicas, a la búsqueda obsesiva de pautas culturales o de lógicas sociales claramente inteligibles, se plantea una 'alternativa interaccionista'.

Describir y compartir la experiencia del entorno está empezando a ser una práctica habitual del individuo conectado, que está descubriendo en las tecnologías descentralizadas una fantástica herramienta de participación y lucha por un mundo mejor. Las anotaciones individuales sobre lo cotidiano añaden hoy nuevas capas de significado al entorno en cuanto escenario del habitar y convivir, elaborando narrativas dinámicas y simultáneas que adquieren un enorme poder de construcción social.

Las tecnologías de la información y la comunicación permiten la participación directa del ciudadano en debates que atañen lo común y pueden configurarse además como herramientas educativas de un ciudadano que aprende a utilizar su libertad para optimizar, innovar y personalizar su modo de vida. Los medios ya no sólo nos presentan y representan la realidad sino que nos permiten construirla al mismo tiempo, y reconstruirla en todo momento, sustituir el documento terminado por el proceso abierto, de pasar de ser agente pasivo a ciudadano activo.

Por eso, llamamos ‘Atlas’ la multiplicidad de posibilidades que se nos abren en generar y recabar información, posibilidades de anotación, reclasificación y reconfiguración de variables heterogéneas en torno a proyectos que emprendemos sin finalidades cerradas. Se trata de proyectos que a través de recomposición de fragmentos del mundo, segmentos de experiencias individuales, trozos de paisajes sensitivos, respetando su multiplicidad y su heterogeneidad, otorgan legibilidad y ponen en evidencia nuevas relaciones de la habitabilidad y la convivencia. Podemos entonces asociar la figura del 'Atlas' como diría Didi Huberman (2010) con un trabajo incesante de recomposición del mundo. *S*i hay una estructura de conocimiento que pueda ayudar a entender la complejidad de las ciudades actuales -donde a lo múltiple y a lo heterogéneo se une el nuevo atributo de la simultaneidad, es decir de la superposición-, esa es el 'Atlas'.

Los Atlas de las nuevas geografías deben ser híbridos, dinámicos e interactivos y, al igual que el mundo que describen, deben estar compuestos por múltiples capas superpuestas de

información. Deben incluir percepciones y experiencias personales que complementen los datos objetivos. Cada estrato aportará nuevos significados e influirá sobre los otros. En cada instante, en cada lugar de la ciudad, será posible generar nuevas anotaciones *hipermedia* que estarán asociadas a los deseos y los sueños de los ciudadanos-usuarios.

Transformar un lugar es hacer un relato, articular una geografía poética buscando relaciones entre prácticas espaciales y prácticas significantes. Hay tres dispositivos simbólicos que organizan los “lugares” de la ciudad, según M. de Certeau (1999), que escapan de la sistematicidad urbanística, que son alteraciones de su identidad funcionalista: la leyenda, el recuerdo y el sueño.

En esa aventura es esencial la capacidad de filtrado y discernimiento, saber convertir los datos en información, buscar el sentido de las cosas en la vorágine acéfala y simultánea de esta sociedad líquida (Bauman, 2007) e invisible (Innerarity, 2004). Al mismo tiempo que reivindicamos el uso de la tecnología y las redes sociales para implementar la participación y la colaboración ciudadana, establecemos una crítica siendo conscientes de los riesgos que conlleva el hecho de elevar sin más a la categoría de incuestionables los contenidos generados por agentes anónimos y descontextualizados, aquello que en 2008 Jaron Lanier llamaba irónicamente maoismo digital.

En nuestro taller es crucial la elaboración de estrategias multifocales de yuxtaposición y filtrado de datos, que trasciendan la simplicidad de un mundo sustituido por sus comentarios y convertido en una tertulia infinita y vacía. Ante la inasible rapidez de lo que acontece y su dificultad para interpretarlo como alertaba Turgot ya en el s. XVIII –

> "antes de que nos hayamos podido informar sobre un cierto estado de cosas, éste ya ha cambiado varias veces"- y proponía que la política se consagrara "a prever el presente",

no habría mejor meta para nuestro 'Atlas' que ayudar a prever el presente de nuestra ciudad, que convertirse en un inmediato y gozoso 'Atlas de lo posible'.

Los ciudadanos nos aportarán más información mientras que alumnos y profesores como parte y muestra significativa de la ciudadanía actuamos en primer lugar como generadores de información y luego como gestores e intérpretes de la información. En los proyectos abiertos y dinámicos que estamos realizando, lo más importante en el proceso es la continua discusión que se produce y su constante actualización, que añade continuamente nuevas capas de contenidos en los proyectos. Las transformaciones de los espacios estudiados que se van logrando son efímeras. Se formulan como acciones, se producen situaciones transitorias e interactivas, participación ciudadana y se realizan multimedia -fotografía, video, grabaciones sonoras-. Se trata de nuevos modos de recorrer y experimentar la ciudad en un encuentro lúdico entre el espacio físico y el espacio virtual; modos de interacción entre el espacio físico y el virtual que no se limita a emplazar datos en la capa virtual, sino que proponen nuevos modos de generar estos datos y de interpretarlos, aportando nuevas ideas (iniciativas) de moverse y relacionarse en el espacio físico. La creación de las propias herramientas necesarias para cada proyecto -que propicien la accesibilidad y la participación ciudadana- hacen posibles propuestas diferentes de usos del espacio -al margen de los intereses mercantiles- y fomentan una crítica constructiva de lo social. La interpretación y clasificación de los contenidos generados dinámicamente en la capa virtual pueden además dar razón del cambio histórico y social y de las diferencias que caracterizan el espacio vivido.

Se trata de un aprendizaje social, informal y colaborativo que se desarrolla simultáneamente *in situ* y en la red. Un aprendizaje basado en dos ejes: por un lado, en la apertura con el otro, la empatía, la participación, la colaboración, “hacerlo juntos”; y, por el otro, en el uso de las herramientas tecnológicas que tienen una extraordinaria capacidad para potenciar la percepción sensible y la comunicación. Funcionamos, tanto como grupo a través de una web, blog y facebook, como en grupos menores que cada uno tiene su propio blog y redes sociales a través de las cuales se recopila información, se reciben y se intercambian todo tipo de materiales, -fotográficos, videos, sonoros, etc.- y opiniones, se abren diálogos y debates… En definitiva, el núcleo de esa pedagogía es potenciar la creatividad y sensibilizar, a la vez, sobre la condición del convivir como fundamento de lo arquitectónico.

Observatorios urbanos



Llamanos observatorios urbanos cinco áreas estratégicas de Madrid que han elegido los propios alumnos -formando grupos- para desarrollar sus proyectos. En estos puntos se recopila todo tipo de información interactuando con la gente *in situ* y a través de las redes sociales. Se trata de saber qué opina la gente, cuáles son sus problemas, sus deseos, sus comportamientos como habitantes, transeúntes…, ciudadanos. Para llamar la atención se llevaron a cabo en estos puntos acciones e instalaciones, de carácter lúdico, la mayoría de las veces. Se realizaron entrevistas, reportajes fotográficos, videos, dibujos, se escribieron relatos, etc. que se han registrado minuciosamente. La toma de datos *in situ* ha sido completada a través de los datos recopilados a través de las redes y se han ido tanteando transformaciones de estos lugares según relatos inusuales y extrañantes. Mientras se avanzaba en la investigación, se mantenía un debate continuo y se destilaban conclusiones teóricas sobre la percepción, la acción y el *performance* o la implicación de las TICs en el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la innovación.

Nuestros planteamientos de proyectos en estas cinco áreas están considerando como espacio de actuación una realidad aumentada por el uso de los dispositivos tecnológicos -que sostienen y generan el espacio virtual- haciendo de él también un lugar habitable, que puede ser imaginado, narrado, rememorado y reescrito. En la visión estática del espacio objetivo -geométrico-abstracto- del proyecto arquitectónico asociamos variables de acción y narración del espacio vivido y compartido para generar nuevos sentidos.

El trabajo creativo de los participantes del taller consiste en la interpretación, clasificación y visualización de los contenidos generados dinámicamente. A través de la visualización de esos datos y variables se puedan recomponer paisajes muy personales y radicales sobre una base que vincula los deseos a un destino, a un fin, a una realidad imaginada.

El 'atlas' como herramienta de una pedagogía de la innovación y la creatividad en arquitectura implica así una visión renovada y compleja de la actividad proyectual reorganizando y reutilizando creativamente los datos capturados de la realidad y la vida cotidiana en un proyecto nuevo donde los participantes del taller actúan como gestores e intérpretes de una información generada y compartida con medios, herramientas y estrategias que ellos mismos eligen y diseñan para la interacción, el registro y para formular propuestas de transformación de los espacios estudiados.

Así que en líneas generales el desglose del proceso de desarrollo de los proyectos comprende:

-Registros multimedia que describen los lugares elegidos.

-Acciones que provocan reacciones, participación, interacción, alteración y amplificación de la capacidad perceptiva de un determinado entorno.

-Implementación de información directa con información recabada a través de las redes; clasificación y montaje de la información creando nuevos sentidos -reconfigurarción o resignificación de los lugares- conscientes de que son procesos abiertos y continuamente modificables.

La travesía, el relato y el mapa

Los proyectos desarrollados en las cinco zonas de Madrid elegidas por los participantes del taller como zonas de ensayo y que llamamos 'observatorios urbanos', nos permiten verificar las hipótesis y procesos enmarcados en los objetivos pedagógicos de este Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid.

Las directrices generales desarrolladas en los proyectos de los diferentes grupos de estudiantes apuntan en general hacia la amplificación de la experiencia de la ciudad y la integración de esta experiencia en propuestas de actuación.

Como estructura de la experiencia de la ciudad se revelan, por lo general, la travesía y el relato. El relato construido, destruido y reconstruido a partir de imágenes, imágenes mentales nodales en la destrucción de la fisiognomía convencional de la ciudad y su reconstrucción a partir de fragmentos, descripciones de aspectos seleccionados, de vidas individuales, como una recuperación intelectual de la experiencia vital, como hacía Walter Benjamin en los "retratos" de las ciudades.

El acto de andar incorpora el tiempo y los recorridos adquieren un valor narrativo. Además, el andar se convierte en un acto performativo en la medida que va explorando un peculiar mundo de imágenes y materiales encontrados por el camino a la vez que la manera de reutilizarlos en un proyecto nuevo de reconfiguración de este lugar. El mundo de los objetos, el mobiliario urbano, los residuos y desperdicios, los objetos abandonados y otros son susceptibles de ser reutilizados, transformados -según las propias expectativas y especulaciones de los proyectistas, según sus peculiares ideas del reciclaje- comprometiéndose en una crítica de lo cotidiano.

El caminar es así un acto también enunciativo de nuevos modos de percibir y usar lo real, dando lugar a nuevas narraciones, creando nuevos sentidos insólitos y extrañantes; En el andar pueden producirse encuentros y situaciones que den lugar a un cambio de sentido, nuevas derivas o propuestas de nuevas metas. Cada recorrido es un recorrido vital. Es un acto, en definitiva, en que el espacio urbano aparece siempre cambiante y renovado en un movimiento en que es, a la vez, creado dando visibilidad a diferentes aspectos ocultos o potenciales del lugar.

El uso de los dispositivos tecnológicos en los procesos de la localización y la configuración a partir del potencial de las imágenes sirve además para hacer una crítica o propuesta de una visibilidad alternativa del espacio practicado en lugar del espacio construido existente, estructurado por calles, edificios y usos. Se descubren así y se trazan nuevos recorridos al margen de los usos cotidianos y estereotipados del espacio urbano haciendo emerger nuevos mapas imaginativos a partir de estos recorridos que muestran la ciudad correspondiente al mapa mental de estos estudiantes. Eso implica moverse uno por sí mismo estableciendo sentidos, conforme a sus necesidades y vivencias, pero también ser capaces de encontrar en el espacio recorrido las huellas de las narraciones de otros, de interpretarlas y negociar con ellas al mismo tiempo en que aportamos nuestras propias marcas y trazados.

Las resonancias literarias y musicales, las películas, los personajes, los nombres de las calles, los letreros publicitarios…todo tipo de referencias pueden constituirse en guías de recorridos y

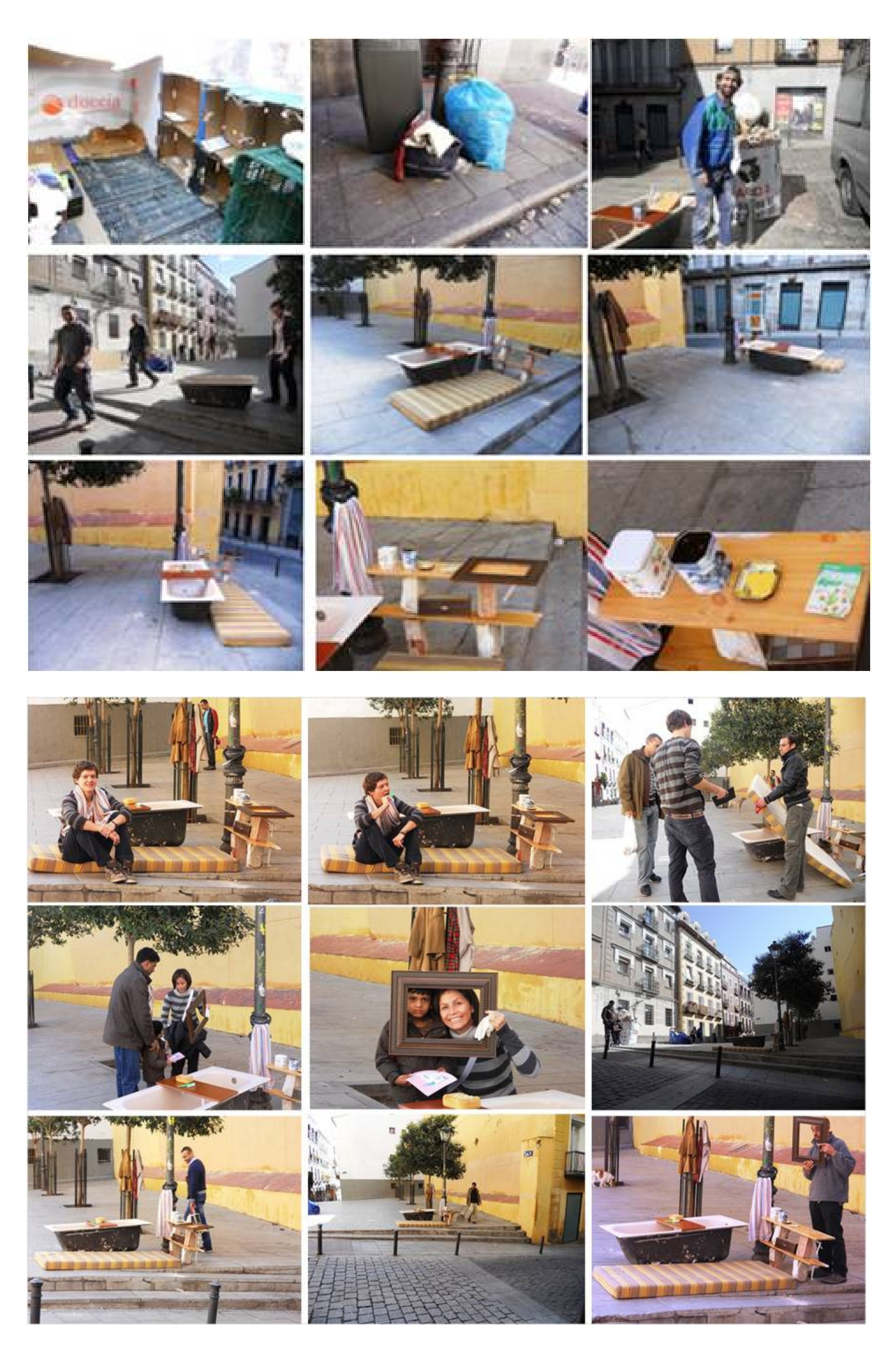
posibilitar nuevos mapas mentales. Los sonidos, los olores, las texturas, los colores, los materiales, los acontecimientos registrados a lo largo del tiempo, las diferentes horas del día, los diferentes días de la semana, los diferentes meses -que constituyen el orden del tiempo que manejamos en el proyecto…-, todo lo que afecta al mundo de los sentidos, es materia creativa y plasmable en los mapas psicogeográficos que se van desarrollando conforme al tiempo de los movimientos y la experiencia vivida en el espacio urbano.

El mapa de este espacio aumentado se sitúa en la intersección entre espacio representado y el espacio vivido. El proyectista-usuario debe abandonar la pantalla para interactuar *in-situ* aportando datos dinámicos que pueblan el espacio físico, -espacio vivido-, para proponer nuevos usos, nuevos modos de interacción y nuevos contenidos, actuando sobre la capa de datos, para producir modificaciones en la forma de percibir y relacionarse en el espacio físico. Los proyectos surgen del planteamiento de cuestiones sociales, cuestiones ligadas a la temporalidad, incluyendo capas que hacen aparecer la dimensión histórica y el significado político, criterios de exclusión/inclusión… manipulando algunos de los datos considerados relevantes y omitiendo otros, con posibilidad de generar y compartir estos datos de un modo libre y colectivo, permitiendo a todos mappear el propio territorio.

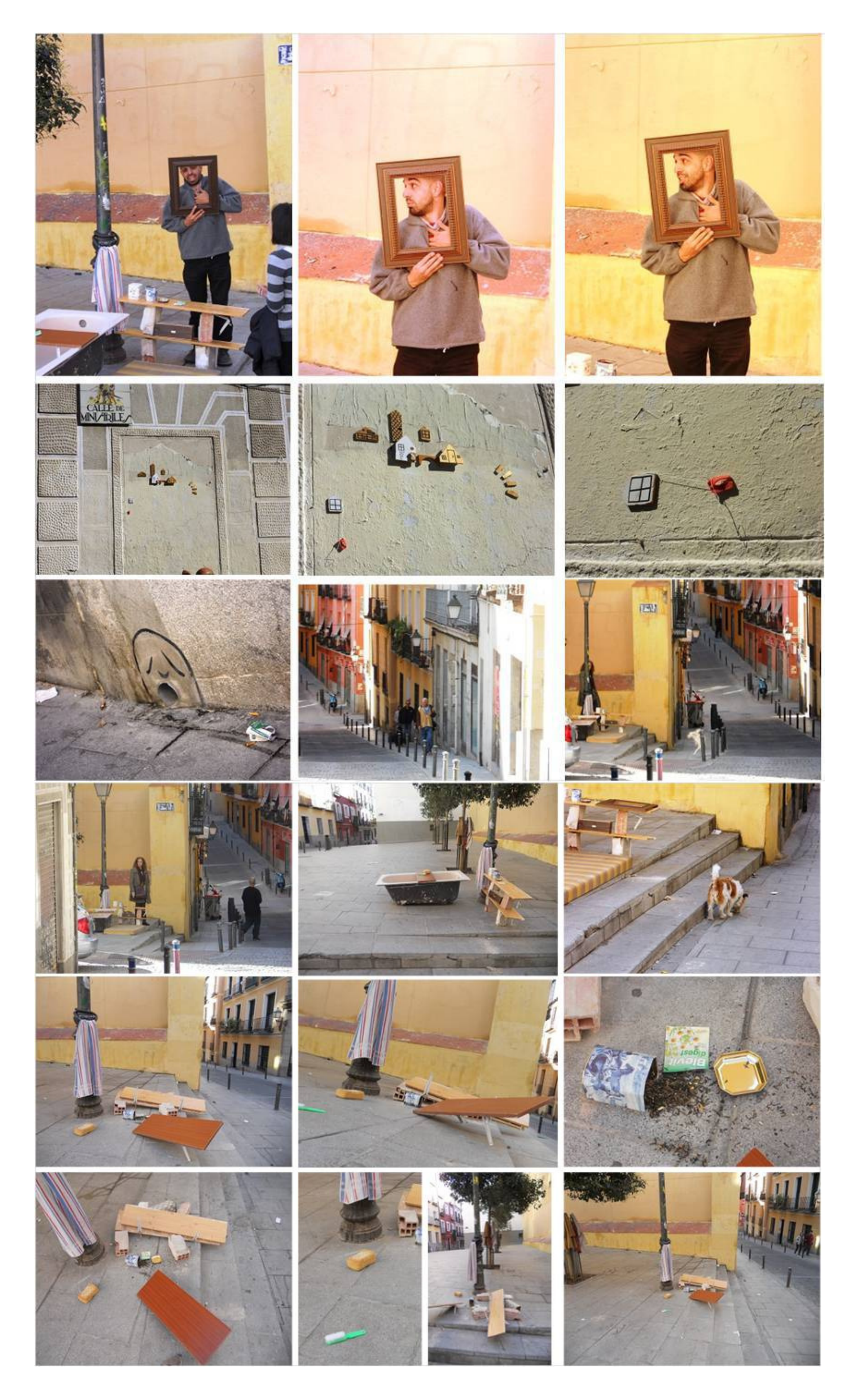
Los proyectos realizados se acercan a la “psicogeografía” situacionista y proponen nuevos modos de habitar -frecuentar- el espacio guiando a los viandantes en nuevas “derivas”. Son proyectos que exploran espacios sin determinación, lugares que se crean en el acto de desplazarse de un espacio funcional a otro, que tratan de alterar las trayectorias y provocar reacciones diferentes, creando nuevos relatos. Son modos, en definitiva, de hacer saltar los procesos habituales de la proyectación del espacio incluyendo una dimensión dinámica de experiencias vitales que permitan una abertura, la creación de un espacio libidinal para el juego, en que se puedan proponer nuevas situaciones y modos de habitar el mundo.

Las representaciones dinámicas de recorridos, de acontecimientos, experiencias vitales son proyectadas sobre el espacio. Imágenes vividas superpuestas a imágenes virtuales tratan de dar visibilidad a los estados afectivos y mnemónicos de los transeúntes y habitantes. Trazar mapas al final y acabo permite acceder a la realidad a partir determinados argumentos. Los mapas interactivos son dispositivos que permiten situados en un espacio virtual compartido y accesible a todos, añadir nuevas capas de información en la que se integra la experiencia vivida; haciendo posible reconfigurar nuevos contextos espacio-temporales y renovando la comprensión del mundo; activando nuevas visiones de la dimensión pública y política o su carácter poético. Se abren posibilidades de aportar al mapa contenido histórico, o incorporar contenidos que den visibilidad a la participación humana en los procesos asociados a la producción y el consumo o la inserción de historias privadas en un espacio colectivo. El mapa deviene un medio para la participación y la construcción de un territorio colectivo indicando nuevas posibilidades de habitar y transitar en el espacio urbano, hasta al final, haciendo coincidir el mapa con el territorio.

Obviamente, no estamos hablando de proyectos definitivos y concluyentes. No podemos ni queremos hablar de resultados y conclusiones, sería contradicción a una pedagogía que busca un continuo desencadenar procesos sobre fundamentos existenciales del habitar y convivir en el medio urbano hoy explorando todo el potencial expresivo de los medios y herramientas tecnológicas. Nuestro propósito último es motivar a los estudiantes de arquitectura la capacitación para adoptar actitudes críticas, para vincularse a la realidad cotidiana potenciando la percepción sensible frente a los procesos abstractos de cariz tecnocrático desarrollando su imaginación y creatividad a la vez que desarrollen su conciencia ciudadana y sus nociones de habitabilidad y convivencia urbana. Y además fomentar métodos activos basados en el aprendizaje colaborativo, la capacitación comunicativa y la utilización fluida de las nuevas herramientas tecnológicas que están dotadas de una espontaneidad y facilidad aun más potentes que las técnicas gráficas tradicionales. En este sentido, es fundamental el desarrollo de aptitudes transversales más allá de la formación en las competencias arquitectónicas.



El acto de andar se convierte en un acto performativo en la medida que va explorando un peculiar mundo de imágenes y materiales encontrados por el camino y la manera de reutilizarlos y transformarlos en un proyecto nuevo de reconfiguración de este lugar según las propias expectativas y especulaciones de los proyectistas que se comprometen en una crítica de lo cotidiano.


CALLE DE



Exponen en la plaza objetos encontrados con etiquetas y precios ante la asistencia impasible del indigente que no manifiesta ninguna respuesta a la provocación.

Ponen así a prueba la potencialidad del condicionamiento dado por situaciones construidas y comprueban cómo puede afectar de distinta manera En el anterior performance en un lugar de paso los transeúntes se acercaban y interactuaban y un cambio de humor se estaba produciendo.

En la plaza, el mendigo sentado en el banco está encerrado en su mundo interior y parece que nada le afecta. La paradoja, el humor, la ironía, la provocación se muestran recursos dialógicos también del mundo asentado burgués.

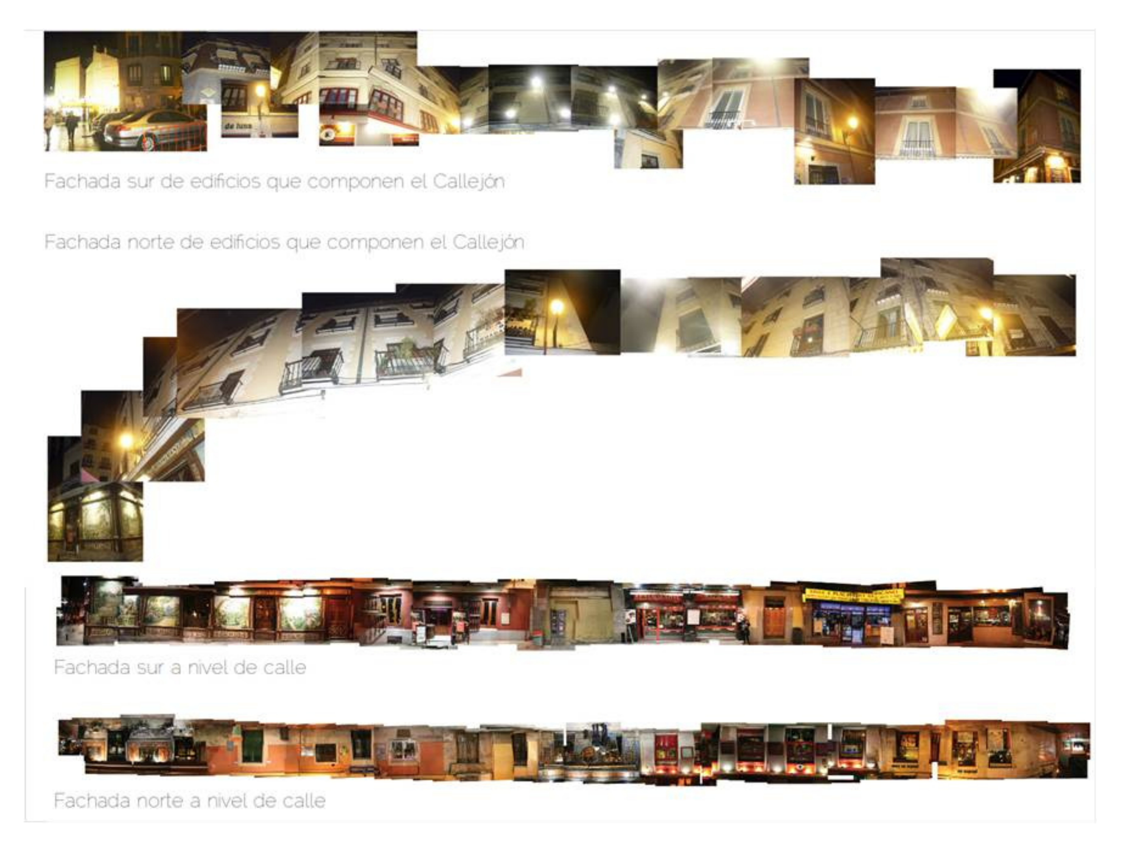




En el popular "callejón del gato" se desarrolla la acción del grupo de Lidia JERÓNIMO PÉREZ, Johann Magnus KJARTANSCON y Johan STOUSTRUP

En este trabajo se registran todo tipo de datos: los colores, los materiales, las texturas, los olores, los sonidos, acontecimientos a lo largo del tiempo, las diferentes horas del día, los diferentes días de la semana, los diferentes meses -que constituyen el orden del tiempo que manejamos en el proyecto…-, pero también las resonancias literarias de un Valle Inclan, -Max Estrella y los personajes de *Luces de Bohemia* se descubren y reviven en la memoria de estos estudiantes -, el nombre de las calle, los letreros publicitarios…todo se superpone en un mapa mental que posibilita nuevos recorridos de interpretación. Todo lo que afecta al mundo de los sentidos y la memoria es materia creativa. Un mapa psicogeográfico se va desarrollando conforme al tiempo, a los movimientos y la experiencia vivida en el espacio urbano.





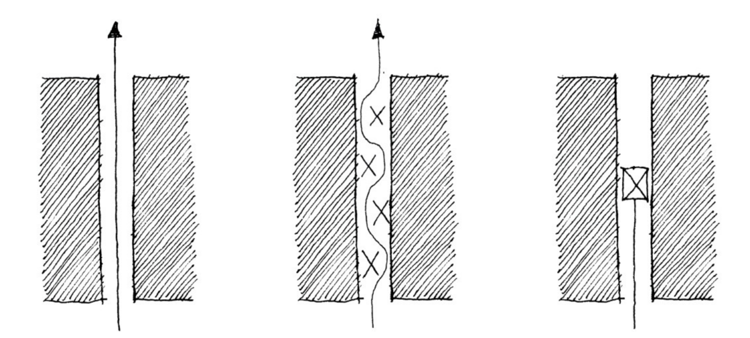
Atlas convencional de la descripción de los bajos comerciales y fachadas de la calle Alvarez Gato



Atlas de los materiales encontrados en la calle Alvarez Gato



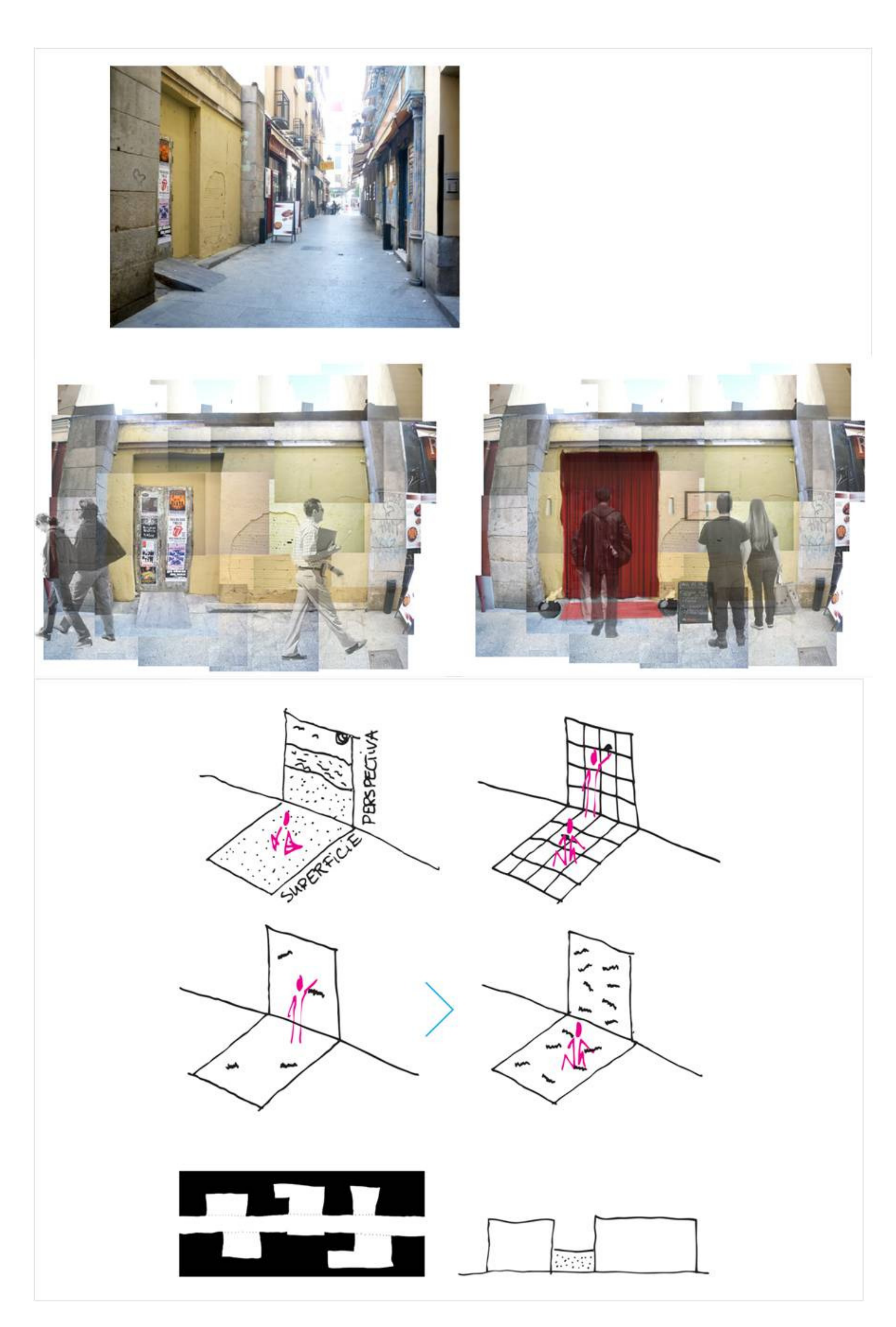
Atlas de los menús de los restaurantes de la calle Alvarez Gato



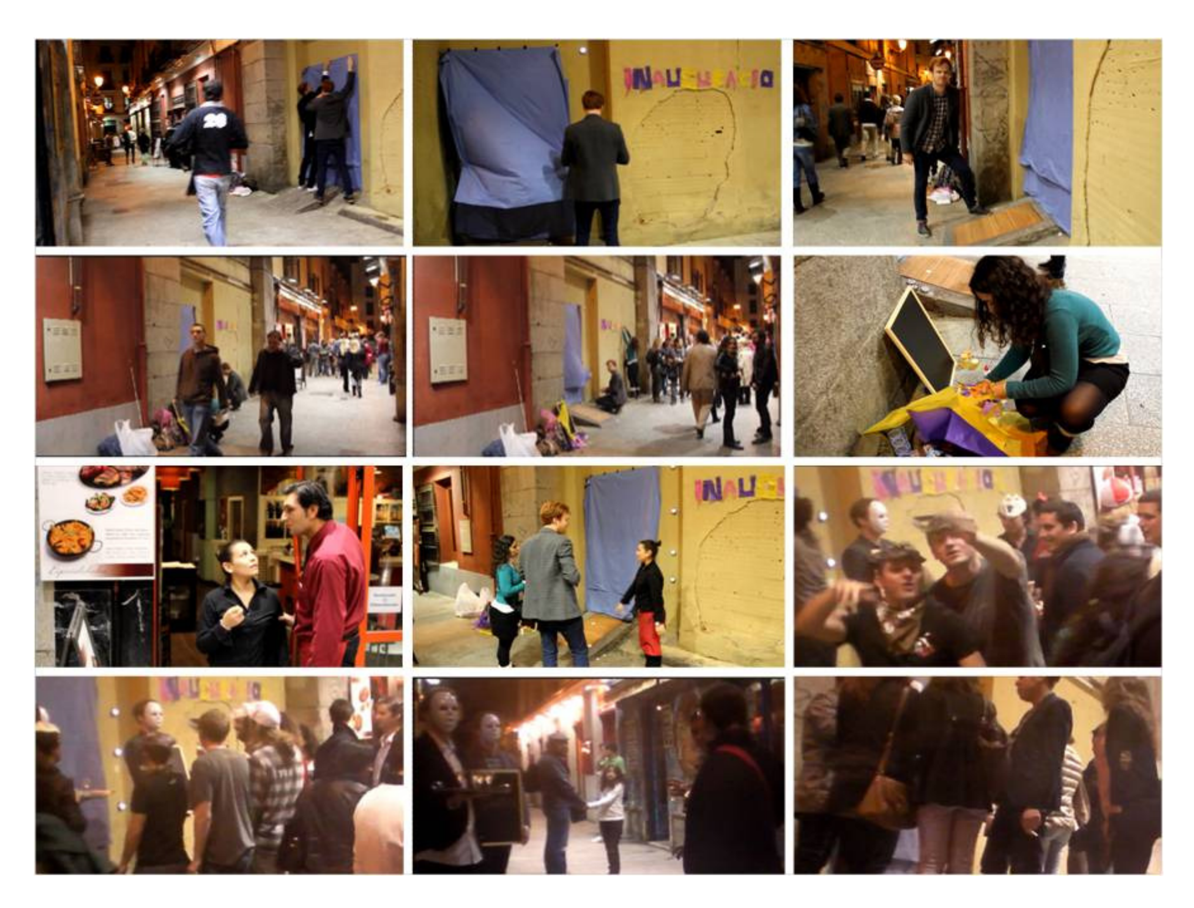
Acción en el “callejón del gato”

> “La capacidad para imaginar está fuertemente vinculada a la capacidad exclusivamente humana de crear complejidad no sólo con el pensamiento sino con el acto. Concebir el aprendizaje sobre una base sensorial -corporal- a través del movimiento y la acción es hablar de emoción y de liberación. El aprendizaje entonces se convierte en experiencia, emoción o conmoción del cuerpo, puesto en movimiento, lo que implica exposición al afuera y apertura hacia los demás. La acción lúdica, la errancia, el *performance*, el juego en suma, son buenos enfoques para aprender a proyectar, para alimentar nuestra racionalidad con la intuición y el inconsciente, la vibración que se percibe de los demás a través del contacto físico”.





Preparación de la acción “Las tres caras del murro”



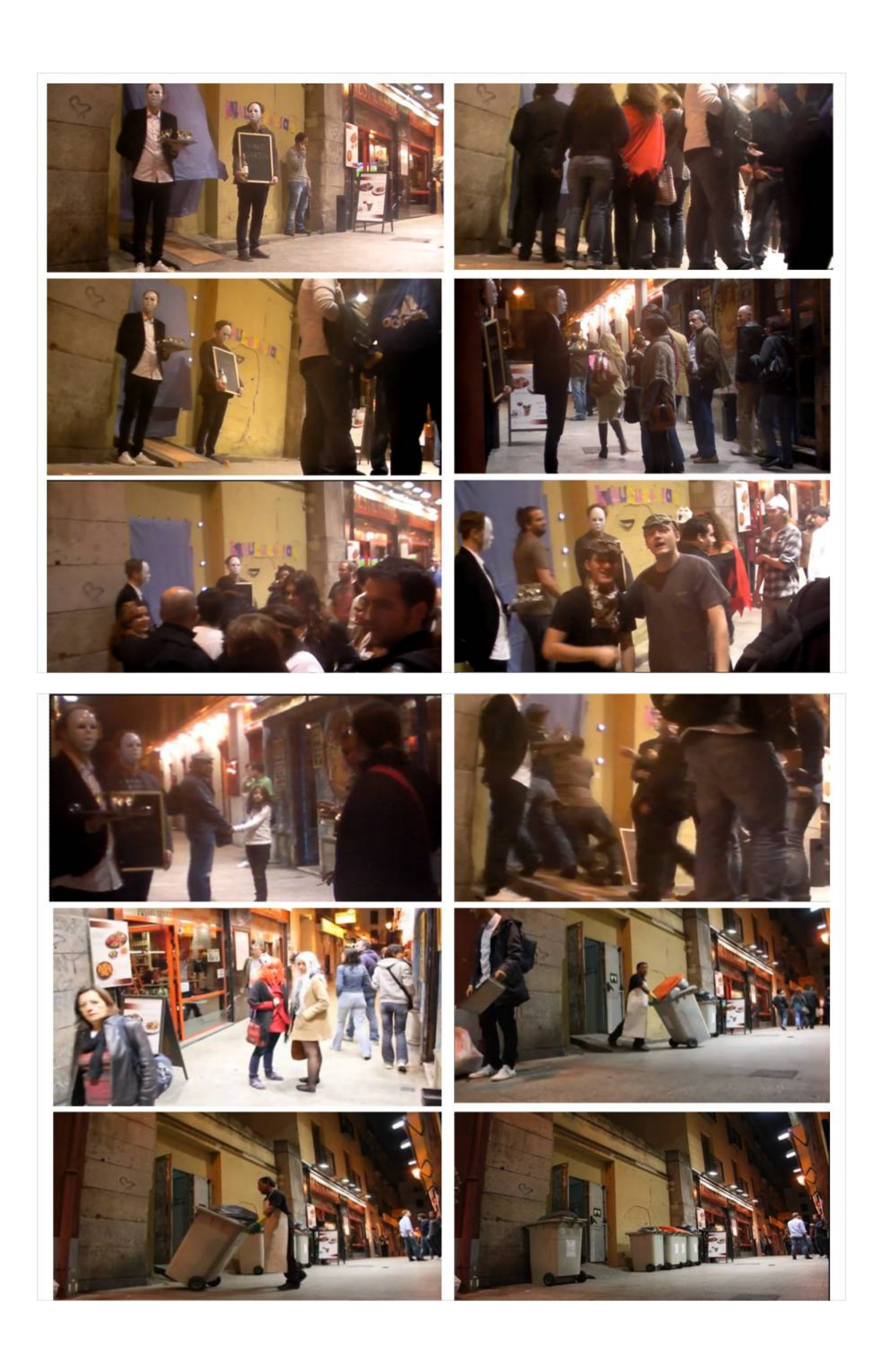
El proyecto propone una transformación efímera del espacio frecuentado por la vida nocturna madrileña guiando a los viandantes en una nueva deriva. La acción se hizo coincidir con la celebración de Halloween. Sobre la acción desarrollaron una narración que asociaba Halloween y el esperpento de Valle Inclán.

El *performance* es una modalidad creativa y comunicativa que consigue aumentar la capacidad perceptiva del entorno, sobre todo, en su vertiente humana construyendo situaciones originales donde la finalidad no es la obra sino la experiencia vivida. La experiencia del espacio vivido tiene una dimensión narrativa que funde el discurso del hacer como creador con el vivir y convivir como usuario del espacio transformado. La narración dota los actos de un sentido, un sentido que no tiene porque ser lógico, pero no es arbitrario y sí metafórico y da sentido a su proceder.

Una acción de esta categoría surge también del impulso de alterar un estado interior o de comunicar algo a los demás capaz de alterar su estado interior.

Una acción lúdica siendo libre implica una disciplina y esfuerzo, una organización de recursos compleja, y una ejecución detallada que aporta una experiencia constructiva completa.

El entendimiento de lo arquitectónico se configura así como aquello vinculado con el cuerpo y el lenguaje (las palabras) inmersos en la vida cotidiana.



Acción y juego como fundamentos del aprendizaje

La capacidad para imaginar -para soñar- está fuertemente vinculada a la capacidad exclusivamente humana de crear complejidad no sólo con el pensamiento sino con el acto. La cognición es una realización de todo el *animal,* no de un mecanismo interior a él y al que sirve de vehículo, el mecanismo intelectual. Por consiguiente, no hay nada semejante a una "inteligencia" fuera del propio animal, como tampoco hay ninguna evolución de la inteligencia que no sea su evolución con sus propias facultades de percepción y acción. El propio lenguaje no consiste sólo en palabras, sintaxis-semántica, es gesto y acción.

Nuestra racionalidad está alimentada por el inconsciente y animada por una curiosidad juguetona. Aprendemos jugando. Somos *ludens* y nos hacemos *sapiens* a la vez que *homo habilis.* El aprendizaje pertenece a la experiencia sensorial, es corporal y es del orden de la emoción, palabra que quiere decir: puesto en movimiento. La emoción o la conmoción del cuerpo, puesto en movimiento con, implica exposición al afuera, apertura. Concebir el aprendizaje sobre una base emocional y de libertad implica entender el cuerpo como un instrumento. El saber del cuerpo (inconsciente) es productivo primordialmente de saber genérico, madre de todas las artes (Nancy, 2003, pp.93-94)**.** Hoy sin embargo predominan los aprendizajes basados en la visión y a través de las extensiones tecnológicas del ojo. El aprendizaje visual hegemónico presupone códigos de entendimiento, y resulta, por eso, impositivo y autoritario.

El impulso creativo, profundamente personal, es un elemento fundamental, el centro de todo aprendizaje. Exige reunir información, explorar y probar ideas, y tomar decisiones para poder avanzar hacia metas que uno juzga valiosas. El trabajo creativo puede ser cualquier cosa. No hay objeto ni acción que quede excluido. Los actos creativos surgen también del impulso de alterar un estado interior o de comunicar algo a los demás, capaz de alterar su estado interior. Es absurdo imaginar que podemos permanecer al margen de esta iniciativa y juzgar su éxito o su fracaso. Sólo mediante la actividad creativa puede el individuo definir su propio conocimiento del mundo y el lugar que ocupa en él, y todos los que desean hacerlo pueden hacerlo. Sólo una curiosidad innata paralizada o un aislamiento miserable pueden sofocar la creatividad (Seguí, 2012).

Aprender lúdicamente implica fomentar el trabajo heurístico y creador, uniendo la actividad al placer. Pero el juego siendo una actividad voluntaria, libre y lúdicamente realizada, es una actividad disciplinada, y esforzada que se desarrolla en un determinado espacio y tiempo según reglas libremente acordadas pero imperantes que acompañan un especial sentimiento de tensión (Huizinga, 1938). En este tipo de aprendizaje, las condiciones físicas y el estado emocional en que se produce son esenciales.

Pero la emoción sin pensamiento como afirma Zygbmund Baumann (2011, p.44) "si es apta para destruir resulta especialmente inepta para construir nada". Por eso, pensamos que en la enseñanza es importante promover experiencias constructivas, trabajos de campo, prácticas dentro de la realidad latente con una cierta disciplina, no autoridad. El profesor sólo es un acompañante que ayuda a cada uno a descubrir su individualidad, su propia forma de responder a los retos. Los retos principales son precisamente aprender a ser uno mismo y comprometerse frente a los demás en igualdad de condiciones.

Para eso desencadenamos procesos creativos y colaborativos en el aula y fuera del aula provocando el contacto directo con la realidad y la interacción con los otros. Construimos situaciones lúdicas que emanan del deseo, de la libertad y la vitalidad. Ese hacer necesita luego compensarse con relatos que crean sentidos. Pensamos que la innovación educativa en el ámbito universitario tiene que proceder de los incesantes cambios que ocurren en la sociedad. En el ámbito de la arquitectura han de relacionarse con las nuevas demandas de habitabilidad y convivencia. Pero así mismo encontramos referentes en el pensamiento que se está generando las últimas décadas sobre el arte y la creación en general. Son aprendizajes que son pura heterodoxia y experimentación sin límites, no nos vienen dados por las técnicas y métodos de los psicólogos y los pedagogos.

Salvo referencias pedagógicas que proceden de la educación en arte, la filosofía y la antropología, no hay referencias dotadas de autoridad sino por el contrario, formas

heterodoxas; léxicos anticonvencionales como el desenlace experimental de Duchamp y *l'objet trouvé* o la intuición de Levi Strauss (1984) en torno a la vulneración y la destrucción de los códigos y el bordear situaciones de 'ambigüedad' y 'extrañamiento'.

La enseñanza supone asumir el desconocimiento como dato intrínseco del problema. Por eso no enseñamos sólo lo que sabemos del mundo, sino también sus posibilidades ocultas. No queremos llenar las cabezas de los estudiantes de nuestras obsesiones, sino básicamente poner en duda las certezas para que aparezca el deseo de aprender más (Amann, 2011).

"EL grado cero de la arquitectura"

La primera regla del juego es precisamente: no permitir ninguna forma de operatividad normativa, de rutinas y procesos comprobados y repetitivos. Los procesos se fomentan en la creación de situaciones nuevas, en la experimentación mediante acciones que transforman el entorno y a la vez nuestra propia percepción o sea actitud hacia el afuera y los otros.

Poner los códigos en crisis, poner de manifiesto repliegues insospechados, sutilezas ignoradas violentando lo integro y reestructurando fragmentos…, recurriendo a las imágenes y las palabras de una manera distinta para describir una cosa que siempre habíamos visto y conocido, es nuestra primera reacción frente al espaciamiento, es decir, la organización del espacio y respecto a unas palabras que la describen. Se aprende a mirar de otra manera (extrañamiento) y como es natural también haciendo descripciones nuevas utilizando diferentes medios y códigos a que se refieren.

Aquí se suscita la cuestión que había permanecido latente desde los situacionistas. Lo esencial del arte es la actividad artística. Las obras no son más que un residuo físico, un resto de algo que es mucho más importante y esencial. El *performance* es para nosotros una modalidad creativa y comunicativa que consigue aumentar la dificultad y duración de la percepción constituyendo situaciones u objetos como si fueran por primera vez; como si no existieran fórmulas y métodos para ello y donde la finalidad de las imágenes creadas no es acercar a nuestra comprensión la significación de la que es vínculo sino crear una percepción particular del objeto. Eso nos aproxima a actitudes líricamente contraculturales de creadores deliberadamente desarraigados de la superficie de las cosas, constantemente dispuestos a lanzarse al vacío.

Si toda resolución lingüística nace de una negativa frente a los códigos dominantes, de una reducción a cero, "el grado cero de la arquitectura" sería responder a todos los problemas básicos como si fuéramos a construir por primera vez o la primera casa de la historia. El que trata de reducir su escritura a cero, es por lo menos, como si le aportase la transformación de una lengua popular o vulgar. En la invención arquitectónica hablaríamos de descender en la vida cotidiana (De Certau, 1999). Desde este complicado e informe punto de vista, los procesos desencadenados bordean conscientemente el "grado cero", y se asocian de alguna manera, con la fisión semántica o los procesos de descontextualización, aunque evidentemente sin identificarse totalmente. Se puede asociar a una amplia constelación de experimentos que frecuentan una cierta periferia de lo arquitectónico y que suministran indicaciones válidas para el desarrollo pedagógico. Se abren así vías hacia una pedagogía de la imaginación y la creatividad donde el cuerpo ocupa el primer lugar (pero el cuerpo envuelto en palabras) y el entendimiento de lo arquitectónico se configura como aquello vinculado con el cuerpo (envolvente) inmerso en la realidad de la vida cotidiana.

Hoy hay un discurso del y para hacer y otro para usar y convivir. Nosotros pretendemos fundir estas dos situaciones y operar como creadores y a la vez como usuarios. Las situaciones creadas son escenarios de historias vividas e historias narrables. La narración pega los actos porque cuando se hace no se piensa. Cuando se piensa no se hace. No se puede saber lo que se quiere de antemano. Lo peculiar de nuestro trabajo habitual como arquitectos que es miniaturizar el mundo y vivir en los planos (realismo cognitivo), es que necesita desarrollar una narración metafórica que pondere sus productos, que dé sentido a lo arbitrario (impersonal) de su proceder.

El *performance* y lo real

El 'performance' o acción -del cuerpo-, acción directa, de cuerpo a cuerpo, sobre lo real, opera como forma de aproximación a lo preexistente y de afrontar el pasado en clave creadora e interactiva. Un importante sector del arte en las últimas décadas "se ha configurado como una verdadera y auténtica irrupción de lo real en el mundo rarefacto y, altamente, simbólico del arte" (tradicional). Esta experiencia artística da una importancia especial "a la idea de participación, de implicación, de compromiso, y piensa el arte como una perturbación, una fulguración, un *shock*…", como la tarea de "proporcionarnos una percepción más fuerte e intensa de la realidad" (Perniola, 2002, 17)."De ahí el carácter experimental de las experiencias artísticas que se rehacen en la categoría del realismo". Según Mario Perniola, en las tendencias artísticas más avanzadas, la estructura tradicional de separación entre el arte y lo real parece desplomarse definitivamente.

> "Ha nacido una especie de 'realismo psicótico' que anula cualquier mediación. El arte pierde su distancia respecto a la realidad y adquiere una fisicidad y una materialidad que nunca había poseído antes; la música es sonido, el teatro es acción, el arte figurativo tiene una consistencia a la vez visual, táctil y conceptual… Ya no son imitaciones de la realidad, sino realidades *tout court* no mediadas ya por la experiencia estética; son extensiones de las facultades humanas que, sin embargo, ya no deben rendir cuentas al sujeto porque éste se ha disuelto completamente en una exterioridad radical" (Perniola, 2002, p.41).

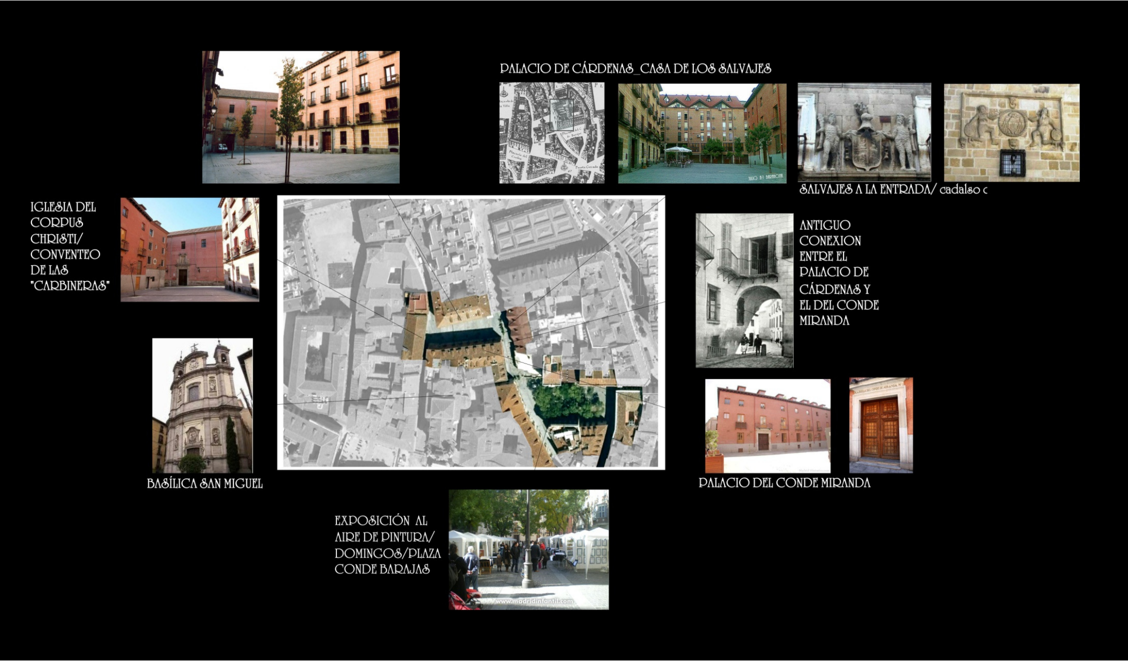
La tendencia contraria sería la que nos lleva hacia la separación, alejamiento y suspensión de la realidad que en la actualidad tiene un potente aliado en los medios de comunicación de masas: la idea del espectáculo de masas, la poética de lo efímero y la comercialización del tiempo libre como denunciaba Debord (1967).

Parafraseando a Oteiza (2009, 6ª) cuando decía: "el artista ya no es necesario dentro del arte sino desde la vida, para continuar desde la vida", el arquitecto sólo es necesario para continuar desde la vida cotidiana. Sobre esta base, reconducimos los aprendizajes (para ser arquitecto) hacia la experiencia de la realidad, las distancias cortas, el trabajo de campo, la interacción, la convivencia como también lo ha hecho el sector más importante del arte hoy que ha abandonando el mundo simbólico del arte. La arquitectura es acción, un arte performativo que tiene una consistencia que es a la vez visual, táctil y conceptual…

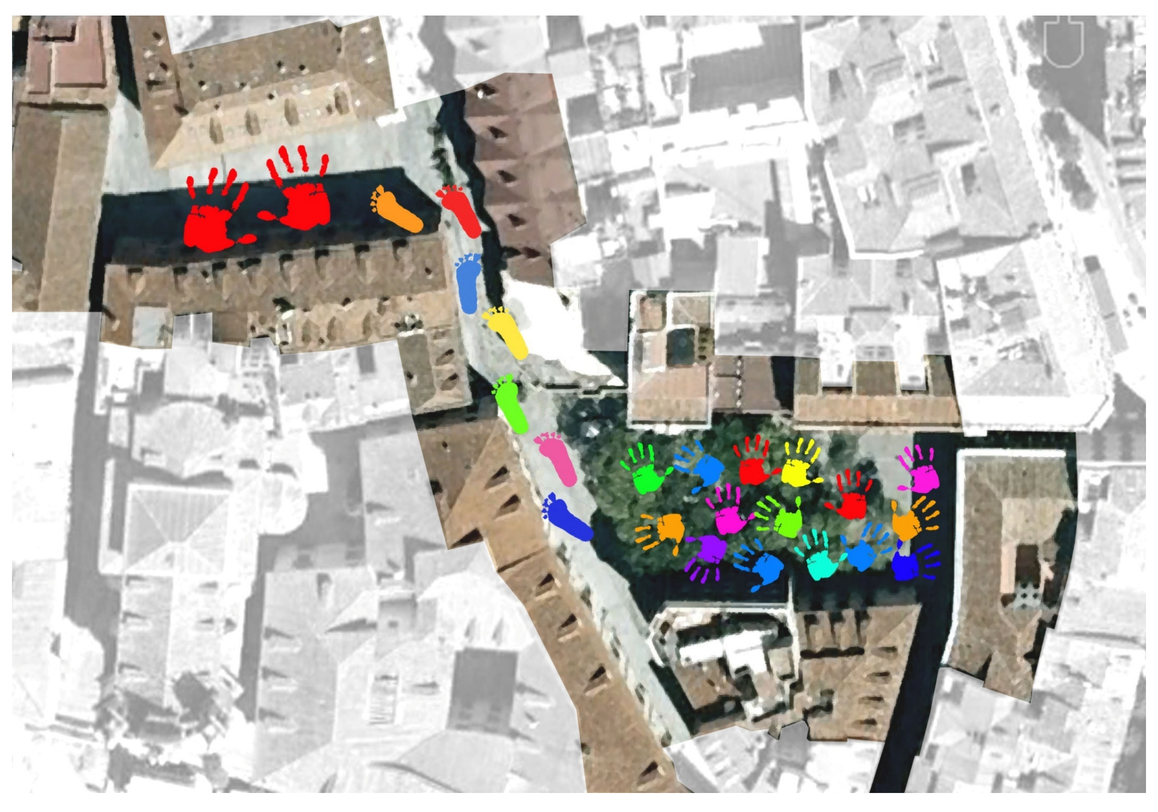
> Pero "lo real que irrumpe y sacude el mundo del arte no es sólo aquello arraigado en la dimensión antropológica, sino también y, sobre todo, aquello más bien ajeno e inquietante de los dispositivos tecnológicos y económicos. El lugar decisivo de este realismo extremo se convierte, así, en el encuentro entre el ser humano y la máquina, entre lo orgánico y lo inorgánico, entre lo natural y lo artificial, entre la pulsión y la electrónica, entre la persona y la mercancía. El núcleo duro de lo real con el que estamos obligados a enfrentarnos es el *cyborg*, la cobaya tecnológica, la moneda viva, el capital humano. La noción de virtual, que a primera vista nos parecía unida a la tendencia espectacular y desrealizante, asume un significado opuesto: el cuerpo virtual, poseído y diseminado en las redes, se convierte en otro objeto, extremadamente inquietante, irreducible a la dimensión imaginaria y simbólica". (Perniola, 2002, pág.18-19)

La investigación del *performance*, nos lleva a la incorporación de los medios tecnológicos como medios estratégicos para la interacción, el registro de información y la intervención en un determinado contexto urbano posibilitando nuevas descripciones, así como nuevos modos de recorrer y experimentar la ciudad en un encuentro lúdico entre el espacio físico y el espacio virtual. Forma parte del juego crear las propias estrategias de interacción entre el espacio físico y el virtual, que propicien la participación y la colaboración, que posibiliten propuestas innovadoras de diferentes usos y configuraciones del espacio vivencial y que fomenten una crítica constructiva de lo social.





Parafraseando MADRID DE LOS AUSTRIAS como MADRID DE LOS ARTISTAS, el grupo de los estudiantes Stéfanos ADAMAKIS, Ainhoa GONZÁLEZ ABARISQUETA, José GONZÁLEZ MARSAL y Borja RUIZ DE VELASCO GONZÁLEZ, propone una transformación efímera de la plaza Conde de Miranda a través de una serie de acciones y juegos que registran en más de 40 vídeos. Al final las acciones provocadas y la vida real se superponen en una serie de montajes que transforman el espacio-tiempo de la acción y generan narraciones insólitas pero verosímiles. Emerge así una potencial vida urbana que adquiere diferentes ritmos según la música elegida por los autores creando un mapa sonoro muy subjetivo que se desarrolla conforme al tiempo de los movimientos y los acontecimientos registrados en el espacio urbano.





Se trata de dar visibilidad a diferentes aspectos ocultos o potenciales del lugar utilizando los dispositivos tecnológicos en los procesos de su localización y configuración, haciendo uso de la potencia de las imágenes para establecer una crítica y una propuesta de una visibilidad alternativa del espacio practicado en lugar del espacio existente estructurado por calles, edificios y usos; trazando y propiciando nuevos recorridos al margen del uso cotidiano y el uso turístico de Madrid de los Austrias; haciendo emerger un nuevo mapa posible a partir de estos recorridos que muestran la ciudad correspondiente al mapa mental de estos estudiantes y su música.



Acción y performance en la innovación educativa

Estudios teóricos del *performance* como los de Goffman (1959) observan el *performance* como una metáfora de la acción humana; como un paradigma analítico que propone nuevos modelos teóricos que son centrales, no accesorios, del acontecer social, político y cultural. El *performance* es como una esponja que absorbe todo lo que encuentra a su paso: la lingüística, la teorías de la comunicación y de la conducta, la antropología, el arte, los estudios escénicos, los estudios de género…. Es mutante gracias a su asombrosa capacidad de transformación en una hueste de significados escurridizos -parte del latín *per-formare* (realizar)- y es nómada de una disciplina a otra y también de un lugar a otro.

El campo de estudio del *performance* cambia constantemente. Por lo general, abarca cualquier tipo de actividad humana desde el rito, el juego, pasando por el deporte, espectáculos populares, artes escénicas, así como actuaciones de la vida cotidiana, los eventos sociales, la actuación de roles de clase y género, los medios masivos y el internet (Schechner, 2003). Es factible incluir también el estudio de objetos en su aspecto performativo como los juguetes (Weisz, 1986) y otros. Su desplazamiento transfronterizo, permite estudiar un fenómeno cualquiera ‘como’ *performance*, o en sus aspectos de teatralidad y performatividad. Pero aquí no interesa tanto la ‘lectura’ o el estudio de su objeto en sí, sino de su ‘comportamiento’. Básicamente, cómo actúa educando, intensificando los procesos perceptivos y facilitando aprendizajes en habilidades inventivas e imaginativas a la vez que enfoca valores y establece acciones subversivas.

Lo performativo permite la construcción y el análisis de situaciones vitales diluyendo las barreras entre la representación y la vida. Se implanta como proceso de aprendizaje a partir de la necesidad de abrir campos de estudio que respondan a una realidad cada vez más compleja, más interdisciplinar y transversal. Abre campos para lo intersticial, lo híbrido, lo fragmentario, la revaloración de lo marginal, de lo *agonístico* y lo lúdico. Se opone al objeto terminado, a favor del proceso. Se opone a valores universales y las esencias. Se opone a la autoría, procede de un fondo impersonal; el sujeto no expresa nada son los hechos que

expresan el sujeto (Agamben, 1998). Su premisa fundamental es el sujeto descentrado, el cuerpo extenso, la acción que resiste a actos cotidianos.

Las claves en la investigación del *performance* es lo lúdico (Huizinga, 1998), lo liminal, lo intersticial, lo fronterizo, el ritual, el simulacro, lo inter/transcultural, la negociación... Se trata de una manera alternativa de saber, una epistemología del cuerpo y la acción, que involucra los sentidos, los deseos, las limitaciones físicas. El performance implica un *embodied knowledge*. En la teoría del performance están implicados los estudios del comportamiento en antropología, los actos del habla en lingüística y el construccionismo social en sociología. En la antropología, por ejemplo, se analiza cómo el performance puede contribuir a mantener un orden establecido (mediante ritos oficiales, etc.) o/y para parodiar, criticar y subvertirlo (carnaval, ritos liminoides, manifestaciones políticas) (Turner, 1969).

A partir de los 70s, el *performance* se convierte en arte y también acción social que propicia la articulación de identidades minoritarias, disidentes y subalternas. El performance se usa en resistencia a los poderes hegemónicos mediante estrategias de parodia, ironía, carnavalismo, trasgresión. Por otro lado, articula y crea nuevos espacios, nuevas epistemologías identitarias, la emergencia de una 'conciencia oposicional' o contestataria; enarbola las 'políticas de la diferencia' y las 'políticas de coalición' como claves para contrarrestar el nihilismo posmodernista y el neoliberalismo de la globalización económica.

El situacionismo fue un movimiento clave para entender este desenlace. Para los situacionistas, el hombre solamente podría vivir una vida a su medida si él mismo la creara. Su rama utópica (Constant,1974) visionaba un mundo construido como una cadencia de situaciones lúdicas encadenadas que tendría lugar cuando la lucha por la existencia no sería más que un recuerdo, y el individuo podría disponer libremente de su vida; podría, entonces, con total libertad, dar a su espacio existencial la forma de sus deseos. El individuo, lejos de permanecer pasivo ante un mundo donde se contenta con adaptarse, de una manera o de otra, a las circunstancias externas, desearía crear otro mundo en el que todos consigan su propia libertad. Para poder crear su propia vida, hace falta que primero crea este mundo. Y esta creación, es una sucesión ininterrumpida de recreaciones.

La deriva situacionista hacia el terreno político, propició la disolución del hecho artístico en el campo de la acción social, la transformación de la obra en acto y un radical cambio en el funcionamiento discursivo de la obra en el seno del campo estético.

Jürgen Habermas, autor de una monumental *Teoría de la acción comunicativa*", sitúa el *performance* en un cuarto ámbito, más allá de la acción instrumental, la acción ética y la acción estética -las tres formas tradicionales de la acción-, en el lugar de la acción propiamente comunicativa. La acción instrumental se dirige a la consecución de un fin; la acción ética, al hacer regulado por normas. La acción estética es la actuación dramática. El autor que se autorrepresenta implica dos nociones clave que son para Habermas las de *"encounter"* y "*performance*". El hacer dramático como una interacción social en la que los participantes constituyen, los unos para los otros, un público visible, representándose recíprocamente algo y tal interacción asume una connotación estratégica…" (Habermas, 1989,185).

No es necesario ser una persona forzadamente 'profunda' para hacer una 'acción poética', no hay que ser rebuscado; todo (el arte y la vida) es pura poesía, sólo hace falta darle la vuelta a las cosas más banales, a los gestos más mecánicos, a los pensamientos más grises para descubrir la esencia poética de la sencillez. Una acción poética interpela la reacción de los asistentes, los epata de algún modo; no es teatro, no es individualista, parte del trabajo grupal y se revive en grupo (*feedback*). Es esfuerzo y amor ofrecido gratuitamente sin preocupación por cómo será recibo.

Una acción que conmueve ha de ser también transgresora y perturbadora pero sin buscar la provocación gratuita. Una trasgresión del hecho cotidiano, es un atreverse a vivir "con los cinco sentidos" y con cierta desmesura, siempre con curiosidad y una cierta sensibilidad poética hacía lo que nos rodea: las situaciones, las personas. Una acción es un juego que acoge datos del entorno y los transforma conscientemente, que deforma la realidad como un espejo de feria o la convierte en una realidad poética, o trata de provocar un humor distinto, una participación, una reacción, una situación lúdica.

La acción (expresada con la palabra inglesa *happening* que significa evento, ocurrencia, suceso), no se focaliza en objetos, en la obra, sino en el evento donde los sujetos dejen de ser sujetos pasivos y, con su actividad, alcanzan una liberación a través de la expresión emotiva y la representación colectiva. La participación, interacción, improvisación o la imprevisibilidad, la espontaneidad, su carácter efímero, su desarrollo en lugares públicos como un gesto de sorpresa o irrupción en la cotidianeidad son todos ellos ingredientes de lo social líquido, magmático como configurador de lo urbano más que lo estable consolidado en los edificios, los monumentos; la ciudad de los seres humanos móviles y movilizados por la acción más que la ciudad de los edificios, es el concepto más amplio y ajustado en los tiempos que corren y lo que pretendemos inculcar a los discentes de la arquitectura (Delgado, 2007, Lefebvre, 1969). Aprendemos antes que proyectar edificios a proyectar espacios para la vida (vitales).

Lo lúdico, la errancia, el *performance*, el juego en suma, son buenos enfoques para aprender a proyectar. La teoría de juegos se aplica hoy al estudio sistemático de los procesos multipersonales de toma de decisiones en situaciones de interdependencia. Los jugadores se influyen recíprocamente. El resultado final para cada uno depende de las acciones de todos y cada uno de ellos. También el profesor es otro jugador a la vez que un entrenador del equipo de juego.

Parafraseando a Didi Huberman (2008) hablando de la calidad espiritual del baile inventado por Israel Galván, proyectar acciones no procede, obviamente, ni de una doctrina ni de una intención teórica (producir una “metáfora del pensamiento”). Proviene de determinada manera *festina lente*, o del *tempo* filosófico genuino, esto es, acentuar el espacio, el cuerpo y el concepto técnico (del baile y de la lidia, como rematar o templar), a designar con precisión el movimiento y la acción como configurador del espacio vital. Así frente a una arquitectura estabilizada y estabilizadora de valores -ideológica- se regeneraría un nuevo espacio arquitectónico dinámico y fluctuante al ritmo de la vida cotidiana. Nos abrimos así a una posibilidad de desarrollar la creatividad como una meta social de la universidad pública.

Las instituciones volcadas en trasmitir el conocimiento -lo que se sabía hasta ahora, encuadrándolo en contenidos que luego se pueden medir en pruebas y exámenes-, pensamos, han te dar paso a espacios para el desarrollo de la creatividad individual y la convivencia.

En nuestro taller elaboramos contenidos relativos a la actividad proyectual-transformadora del entorno poniendo en marcha mecanismos que nos permiten situarnos ante nuevas perspectivas. Son procesos abiertos y no concluyentes como ya hemos anticipado que emanan de la educación artística, las manifestaciones del arte más rompedoras y subversivas que se alimentan continuamente de la realidad y la cotidianidad. Se vinculan así mismo al pensamiento en torno al arte pero también al análisis antropológico del habitar y convivir, y el análisis de la existencia humana. “La acepción más fuerte de la arquitectura, como señalaba Ian Borden (2004), es lo que entra en la representación de la vida ciudadana. La otra acepción es el carácter discursivo de la arquitectura vista como discurso (palabras e imágenes) de lo que ocurre en la polis”. La *performance* se puede entender como la acción de tensionar este discurso.

Hemos podido comprobar que los estudiantes se encuentran más cómodos a la vez que más inquietos en este ámbito casi extraacadémico o ámbito disidente del mundo académico más autoritario, y muchas veces hasta opresivo y hostil para los estudiantes. El grupo de arquitectos y docentes que formamos este grupo de Investigación en Innovación educativa, fabricamos así agujeros en el entramado educativo universitario donde pueda pasar algo inesperado que pueda alterar el curso de los acontecimientos y promover algún tipo de consecuencia sorprendente por sus posibles implicaciones en el futuro de nuestra realidad, ya sea física o virtual.

Aprender lúdicamente -uniendo el apendizaje al placer-, como se ha comprobado, estimula un aumento de la capacidad perceptiva y interpretativa del entorno, fomenta la creatividad, intensifica la capacidad relacional y comunicativa favoreciendo la negociación social y optimizando el trabajo en equipo. De ese modo, se promueve la empatía con el otro hasta llegar a hacer desaparecer cualquier tipo de desigualdad y acostumbrar afrontar al carácter incierto de situaciones, neutralizando el miedo y la idea de fracaso. Al reconocer y forzar el carácter experimental – ensayístico de los procesos, debemos valorar el fracaso como parte de

los mismos, abandonando el sistemático empeño de la obtención de unos resultados evaluables y mostrables en una plusvalía de publicaciones, exposiciones y congresos.

Nuestro objetivo no es la investigación en sí sobre este campo concreto sino que es la docencia que nos hace investigar y explorar todas las posibilidades que buscan la implicación del alumno en procesos activos, que fomenten actitudes de conocimiento ligadas a la transversalidad y a lo interdisciplinar dentro de un modelo pedagógico flexible totalmente experimental que a través de acciones estratégicas, sienta las bases fundamentales para el resto de las asignaturas de la carrera.

Aprendizaje basado en proyectos de espacios vivenciales

Sí la investigación del *performance* constituye un campo emergente, transdisciplinario, intercultural y transfronterizo que nos permite estudiar nuevos fenómenos culturales y políticos, analizar obras o actos que responden a la globalización, la migración, la emergencia de nuevas identidades, etc., todavía es marginal en el mundo académico.

La innovación pedagógica en arquitectura, este “grado cero” de la arquitectura que constituye una anticipación de un estado nuevo comienza, como hemos anticipado, con un estado actuado y luego hablado o narrado. Eso es como adquirir otro idioma diverso. Se ha dicho que poseer otra lengua es como poseer otro alma. Según Nancy (2003), eso implica otro cuerpo ya que define el alma como la forma del cuerpo. Poseer cuerpo sintiente nos sitúa lejos de la estética moderna, de la forma bella y estabilizadora. “El cuerpo siente y es sentido”, significa que “la forma es el sentir de la materia de ese cuerpo extenso y la articulación de este sentir, de sentirse, de ser sentido y de sentir algo como de fuera. Este es un modo de fluir, cadenciar, roturar…materializar, hacer, producir la forma. La forma es el resultado de formar (Seguí, notas 16.10.11).

Si el espacio es lo propio de la arquitectura pues, el espacio no es una magnitud fija e inmóvil separada de las dinámicas puestas en marcha por las acciones, no es el receptáculo de nuestra acción sino que surge con nuestra acción; es un ente fluido que como todas las cosas líquidas apenas puede asegurar su forma. Entender el espacio como dimensión dinámica, como los actores que más que actuar en un espacio, crean y desarrollan un espacio cuando actúan, en virtud de su actuación, sería pensar el espacio no como el resultado de un proceso sino como el proceso mismo.

Eso es entender lo arquitectónico como experiencia vital, como cualidad espacial de las experiencias vitales del ser humano: la experiencia del habitar extremo, nómada, provisional, sostenible o transitorio…, la ciudad como posibilidad de situaciones y eventos interactivos, las “derivas” urbanas como investigación de la realidad (Debord, 1957; De Certau, 1999). Vivimos cada acción como una situación vital, experiencia constructiva imbuida en la realidad, las personas, las cosas, los materiales, el mundo háptico, como experiencia casi-casi inusual en un mundo dominado por lo visual y lo virtual. “Materia dramática, germen pático, formador, desencadenante, desenvolvente, …impulso formador, temática articulante, esquemática, tentativa…” (Seguí, 16-10-11).

A través del juego o el *performance*, podemos aislar ciertos aspectos de la realidad, obtener recursos que permitan comprenderla y transformarla según criterios realistas pero no convencionales. Porque vivimos como jugamos, jugamos como vivimos. El performance como un juego lúdico es revelador de lo oculto… Jugar, al fin y al cabo, no es sólo alterar el estado natural y la secuencia lógica de las cosas para entrar en un espacio-tiempo diferente, es más. En efecto, a través del jugar, se pueden transmitir de forma oculta todos aquellos valores aparentemente invisibles y a veces hasta altamente tóxicos que reproducen modelos para perpetuar repartos asimétricos de poder y diferencias asumidas como naturales entre géneros, razas, clases y grupos humanos (Acaso-Nuere, 2005). Y claro, saltar al otro lado siempre ha sido tentador pero peligroso, sobre todo para el sistema de control de padres, educadores, políticos y sociedad en general.

En nuestros talleres de iniciación a la proyectación, se construyen actos antes que producir dibujos u objetos. Son prácticas abiertas, sin contar con un fundamento cierto para hacerlas, sin apoyarse en armazones teóricos concluyentes. Se hacen suposiciones, se comercia y

trafica. No se comprueban resultados, no se demuestran tesis. Se producen contradicciones, se muestran incongruencias ocultas. Pero no se trabaja sobre lo etéreo, se reflexiona con el movimiento. Se propone actuar antes de reflexionar sobre los hechos producidos; trabajar y llegar hasta la pura proyectación, antes de etiquetarla con el nombre de una asignatura académica: la pura proyectación, el hecho abstracto de crear, sólo de crear (Aman, 2011). Son ejercicios extrañantes que requieren liberar el imaginario de tareas útiles dejándolo fluir entre múltiples disoluciones: la escala, los aconteceres, el tiempo, las justificaciones cotidianas y la de la coherencia narrativa de los productos que se van logrando.

El proceso es primero hacer: el producir intuitivo, ágil, diverso, prolífico antes que pensar o racionalizar desde la teoría (Arendt, 1995). Son aprendizajes que casi no lo parecen -son aprendizajes lúdicos-; Después se reflexiona sobre lo hecho buscando las palabras, construyendo relatos, arrojando las palabras sobre la acción -construyendo lenguaje-. Se rectifica, se ajusta, y se sigue haciendo disfrutando en la tensión que produce el deseo de seguir haciendo.

El actuar, construir, modelar el entorno con los demás y entre los demás… antes incluso que el dibujar conceptivo, son todas ellas acciones que situamos en el ámbito del proyectar autopoiético-innovador. El aprendiz aprende por sí mismo, se hace reflexivo y evoluciona a partir de lo que hace, al observar su propio hacer y en la medida que el lenguaje le permite acotar la experiencia de sus actos. La acción le permite ubicarse en el medio, con y entre los demás (Maturana, 2004). Dice Faucault: son las cosas que uno hace, las que le enseñan, le fabrican a uno y no al revés. (Seguí, Javier, 2009, XXVI, 19).

En este taller avanzado nos proponemos la reconfiguración de lugares. Se generan, para ello, acciones que producen reacciones e interacciones entre los actuantes y los habitantes; un acercamiento antropológico que produce un conocimiento de lo oculto, lo potencial-latente, apertura a posibilidades inéditas de transformación, caminos inéditos hacia su interpretación o reconfiguración, desvelamiento de capas diversas de significación.

Destrucción de códigos, creatividad e innovación

En una pedagogía de este tipo hay un doble postulado: el movimiento de ruptura y el advenimiento, el trazado mismo de una situación nueva. El *performance* como acción y comunicación busca también un estado hablado de la arquitectura que se puede considerar la anticipación de un nuevo estado de arquitectura o forma arquitectónica. Como señalaba Uberto Eco (1962), sobre el argumento de la tragedia según las reglas de la poética de Aristóteles, el argumento ha de procurar que suceda alguna cosa que nos sorprenda, que vaya más allá de lo previsible y que sea lo contrario a la opinión pública aunque para su integración este acontecimiento a pesar de ser ficticio debe ser verosímil.

Desde un punto de vista instrumental y más concretamente pedagógico, Juan Pablo Bonda (1977) indicaba una situación precanónica del lenguaje arquitectónico. Eso, es desarrollar estrategias alternativas en vez de aceptar una realidad lingüística. Se podría ir todavía más lejos destrozando cualquier código, utilizando de forma aberrante un vocabulario establecido. Fisión semántica, ataque frontal a las convenciones lingüísticas, crear desde el principio el lenguaje. Un cierto arcaísmo (precanónico) en el plano creativo anterior a cualquier consolidación de conocimiento. Analfabetismo que es como noche del lenguaje, analfabetismo que es madurez poética, según Didi Huberman (2009), y que puede tener vastas consecuencias en la educación arquitectónica.

El objetivo de la educación, en este caso, no es enseñar significados convencionales de las formas sino enseñar a percibir su significado potencial aunque la mayoría de las veces el aprendiz no pueda verbalizarlo. Es entonces cuando las imágenes adquieren un papel fundamental. El estudiante con la ayuda del profesor, cuyo papel se limita sólo a ayudar a que interprete su propia acción, su interacción directa con las formas mismas, aprende a construir relatos. El maestro con habilidad puede desarrollar el talento del aprendiz para responder de una manera creativa.

La comunicación verbal entre profesor y alumno no se centra en el significado sino en la manera de determinar el significado, en las razones por las cuales las formas remiten a su

significado. Los estudiantes insertos dentro de esta estrategia pedagógica deberán aprender construir respuestas precanónicas muy subjetivas.

El cuadro de una pedagogía proyectiva de este tipo no cristaliza nunca en imágenes como formas definitivas acabadas. Las imágenes son móviles como en los panales del 'Atlas Mnemosyne' de Aby Warbug. Las propuestas se multiplican, se reelaboran, se transforman, se estudian múltiples alternativas. Los estudiantes realizan sus intuiciones, construyen sus imágenes mentales. Parten quizá de ideas muy elementales pero descubren en el acto infinidad de valencias abiertas, receptivas de hechos y memoria, capaces de humanizar cualquier la idea.

Una pedagogía del proyectar arquitectónico basada en acciones debe reforzarse con el aprender a recibir sus movimientos y efectos como un espectáculo exterior, como un "espectáculo" sorpresivo" algo que ocurre frente al que lo produce, con independencia de sus cálculos pre-determinantes. Así nos hacemos conscientes de nuestras capacidades formantes. La dialéctica entre el acto y el registro es muy importante en este proceso educativo. Registrar y ver desde fuera como si de un espectáculo se tratase su propia acción, ayuda a tomar conciencia y provoca una reflexión sobre lo hecho.

Entre e*l performance* como acto creativo y su documentación o registro pueden establecerse diferentes relaciones. El registro (dibujo, fotografía, video) se puede entender como parte de la acción o como prolongación de la propuesta original, en contraposición con las prácticas de la recopilación histórica e informativa propias de la exégesis crítica; es decir, *performances* creadas especialmente o rediseñadas en función de su posterior registro. Esta particular relación propone considerar su recepción estética en el seno de la tensión que se establece entre medios de expresión y el acto original donde el medio actúa como un irreductible factor creativo. Una dialéctica que tiene por polos el acto y el registro final del mismo pone en funcionamiento un sistema de relaciones que no pueden ser fijadas de antemano, que se establecen en función del evento. Hay también prácticas que privilegian el registro como soporte -la fotografía y el video- como expresión gráfica antes que la acción registrada pues, constituyen herramientas fundamentales en arquitectura. Así el aprendizaje de herramientas muy útiles en arquitectura se introduce con naturalidad y nunca por separado de los objetivos educativos (Arnheim, 1993). En todo caso, resulta evidente que el registro no agota al acto y que éste no existe independientemente de aquél aunque muchas acciones se proyectan en función del medio de registro elegido, posibilitando una recepción diferente en cada caso (acto, registro), que les permite trascender la instancia de la acción-transformada-en-objeto y su documentación.

La recepción debe entenderse en esos casos como una pugna -característica de la confrontación dialéctica- entre la génesis y el resultado del acto, donde la complementariedad de los medios se coarta dando lugar a un espacio de indeterminación productivo, espacio privilegiado de una relación interactiva (hermenéutica) donde se ponen en marcha las claves de la recepción estética de la obra.

El registro es parte integrante y vital de la *performance* que produce, en este sentido, un doble beneficio educativo. Por un lado se obtiene una experiencia vital y por otro, una que podríamos llamar metaexperiencia comunicativa en que el registro de la obra se establece como vínculo para aproximarse aún más a la inmediatez del acto original desde la perspectiva mediada del registro que posee una capacidad extraordinaria de ver más allá de lo que ven los ojos. El aprendiz experimenta, al mismo tiempo, con el potencial expresivo de los diferentes medios y aprende a manejarlos.

No es casual que nuevas expresiones artísticas como el videoarte hayan nacido en el seno de las acciones del grupo Fluxus y entre los *performers* de los 1970s. El video tiene una extraordinaria capacidad de convertir la instantaneidad de la *performance* en algo que se puede compartir permitiendo además la prolongación temporal de la acción e incluso a través de la edición videográfica, la alteración de los patrones temporales propios del acto performativo o focalizar la recepción del mismo, con la posibilidad de generar un metadiscurso crítico en relación a la acción, proceso de ejecución o su fruición funcionando así como una actualización de la acción original. Y ésta posibilística se corresponde perfectamente con un

acto proyectivo-arquitectónico, es decir un acto simulativo de transformación del espacio-tiempo.

Referencias:

ACASO, M. NUERE S. (2005) “El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen”. *Arte, Individuo y Sociedad*, , vol. 17, pp.205-218.
“Pedagogía Tóxica” http://www.slideshare.net/Transversalia/03-que-es-la-pedagoga-toxica
(2009):*La educación artística no son manualidades*, Catarata, Madrid.
AGAMBEN, Giorgio (1998) *El hombre sin contenido*, Áltera, Barcelona.
AMANN, A., TRACHANA A., RAPOSO J. (2011) ‘Juego e innovación educativa. Las enseñanzas para la iniciación en la creatividad proyectiva’ en *CINAIC 2011,* pp. 628-635
ARENDT, Hanna (1995): *De la historia a la acción*. Paidós, Barcelona.
ARMSTRONG, David F., STOKOE, William C. y WILCOX Sherman E. (1995) *Gesture and the Nature of Language.* Cambidge University Press.
ARNHEIM, Rudolf (1993*) Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós, Barcelona.
BAUMANN, Zygbmund (2011) *Cartas desde el mundo líquido*, Paidos Ibérica, Barcelona.
BELL, Charles (1806) *Essays on the Anatomy of Expression in Painting*
BENJAMÍN, Walter (1998) *Iluminaciones II*, Taurus Ediciones, Madrid.
BONTA, Juan Pablo (1977) *Sistemas de significación en arquitectura*, G. Gili, Barcelona.
DE CERTEU, Michel (1999) *La invención de lo cotidiano,* Universidad Iberoamericana, México.
DEBORD, Guy: *Manifiesto Situacionista. Informe sobre la construcción de situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional* **(**1957), Revista *Bifurcaciones*: http://www.bifurcaciones.cl/005/reserva.htm. [Consulta: 8/1/2011]
DEBORD,Guy (1967) *La sociedad del espectáculo*: Pre-Textos, Valencia, 1999.
DELGADO, Manuel (2007) *Sociedades movedizas*, Anagrama, Barcelona.
DIDI-HUBERMAN, Georges (2008) *El bailaor de soledades*, Pre-textos, Valencia.
Didi-Huberman, Georges (2009) *La imagen superviviente*, Abada, Madrid.
DIDI-HUBERMAN, Georges (2010): Atlas. Cómo llevar el mundo a cuestas. Museo de Arte Reina Sofía y Tf. Editores, Madrid.
DUNBAR, Rubin (1996): *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language.* Harvard University Press 2002.6ªed.
ECO, Umberto (1984) *Obra abierta,* Ariel, Madrid.
FOUCAULT, Michel (2010) *El cuerpo utópico.* Nueva Visión, Buenos Aires.
GOFFMAN, Erving (1959) *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Trad castellano (1959): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires.
HABERMAS, Jürgen (1984) *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Cátedra, Madrid, 1989.
HUIZINGA, Johan (Leiden, 1938) *Homo Ludens*. Emecé Editores España, 1972.
LEFEBVRE, Henri (1969) *El Derecho a la ciudad.* Península, Barcelona, 1978.
LÉVI-STRAUSS, Claude (1984): *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica, México.
MATURANA ROMESIN, Uberto, PORKSEN, Bernhard (2004): *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer.* J.C.Saez Editor, Santiago de Chile.
NANCY Jean-Luc (2007) *Le Plaisir au dessin*, Editions Hazan, Lyon.
NANCY, Jean-Luc (2003) *Corpus*. Arena Libros, Madrid.
NIEUWENHUYS, Constant (1974): Manifiesto para el catálogo de una exposición sobre ‘New Babylon’ en La Haya. http://www.notbored.org/new-babylon.html [Consulta: 8/1/2011]
OTEIZA, Jorge (2009, 6ª): *Quosque Tandem*. Editorial Pamiela, Pamplona.
PEREC, George (2003) *La vida: instrucciones de uso*. Anagrama, Barcelona.
PEREC, George (2001) *Pensar – Clasificar. Gedisa Editorial*, Barcelona.
PERNIOLA, Mario (2002) *El arte y su sombra*, Cátedra, Madrid.
ROSSET, Clement (2004) *Lo real. Tratado de la idiotez. Pre-textos*, Valencia.
SCHECHNER, Richard (1977): *Performance Theory*. New York, Routledge, (2003).
SEGUÍ, Javier (2009) *Dibujar proyectar XXVI*; (2012) *XXXVII.* Instituto Juan de Herrera, Madrid
TAYLOR, Diana “Hacia una definición de Performance”. Traducción de Marcela Fuentes. http://132.248.35.1/cultura/ponencias/PONPERFORMANCE/Taylor.html [Consulta: 8/4/2012]
TURNER, Victor Witter (1988): “The Anthropology of Performance”. *The Performance Arts Journal Press*, New York.
TRACHANA, Angelique (2012) “La ciudad sensible” *Urban* NS04.
WEISZ, Gabriel (1986) *El juego viviente: Indagación sobre las partes ocultas del objeto lúdico*, Siglo XXI, México.

CUADERNO



Cuadernos.ijh@gmail.com
info@mairea-libros.com

